

Màster en Educació Inclusiva

TREBALL FINAL DE MÀSTER

**“La influència del Programa CA/AC: Cooperar per
Aprendre, Aprendre a Cooperar en la millora de la
convivència”**

**“La influencia del Programa CA/AC: Cooperar para
Aprender, Aprender a Cooperar en la mejora de la
convivencia”**

**“The influence of CA/AC Program: Cooperate to Learn,
Learn to Cooperate in the coexistence improvement”**

Presentat per:

Ariadna Vilarrasa Comerma

Tutoritzat per:

Pere Pujolàs Maset

Universitat de Vic

Juny de 2014

AGRAÏMENTS

“Després d'escalar una muntanya molt alta, descobrim que hi ha moltes altres muntanyes per escalar”

Nelson Mandela

(1918-2013)

Hi ha persones que els vols agrair el que fan i han fet per a tu.

Aquest és el lloc dedicat especialment a aquelles persones que han fet possible la realització d'aquesta recerca, i que d'una manera o altra, han compartit aquesta experiència amb mi.

Agraeixo sincerament, i en primer lloc, l'ajuda i el suport incondicional del meu tutor en aquest estudi, el Dr. Pere Pujolàs, qui des d'un primer moment m'ha ajudat i orientat de la millor manera. Moltes gràcies, Pere.

També vull agrair la vital contribució del Dr. José Ramón Lago, qui es va oferir per facilitar-me tota la documentació i els contactes necessaris per engegar la present recerca.

Agraeixo també, la implicació activa del professorat i l'alumnat participant en el Programa CA/AC dels centres que han estat objecte d'estudi. Les seves valuoses aportacions han estat essencials per copsar l'essència i la magnitud dels diferents fenòmens educatius estudiats.

Així mateix, vull donar les gràcies a la Dra. Gemma Riera per aconsellar-me en l'elecció del perfil de recerca del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva.

I agraeixo especialment la paciència i el suport de tota la meva família. Sobretot la serenitat d'en Jordi i el joïós tarannà dels meus fills.

A tots i a totes, moltes gràcies.

RESUM

El present estudi planteja, desenvolupa i avalua els resultats de la implementació del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) en relació a les diferents dimensions que configuren l'àmbit A: cohesió de grup. Més concretament, s'exposa l'estructura cooperativa de l'aula que proposa aquest programa fent referència a la millora de la convivència, a la resolució constructiva de conflictes i a l'establiment de relacions positives entre l'alumnat.

A la llum de les dades obtingudes, es projecten uns resultats que mostren una millora considerable en relació a diferents dimensions de l'àmbit d'intervenció per a la cohesió de grup. En definitiva, el Programa CA/AC es constitueix com una fórmula eficaç per a promoure lligams afectius entre l'alumnat, però sobretot per a dotar-lo d'habilitats prosocials que d'una altra manera, amb prou feines exerciria.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, cohesió de grup, educació inclusiva, millora de la convivència, Programa CA/AC.

ABSTRACT

This survey suggests, develops and evaluates the CA/AC Program (Cooperate to Learn/Learn to Cooperate) implementation results in relation to different dimensions that shape the scope A: group cohesion. More specifically the cooperative structure of the classroom that this program refers to, is exposed referring to the coexistence improvement, to the constructive conflict resolution and to get positive relationship between students.

From the data obtained some results are projected which show considerable improvement in relation to different dimensions of the intervention scope to group cohesion. Definitely, the CA/AC Program is constituted as an effective way to promote affection linkage between students but, the most important, to get prosocial skills equip which, otherwise, nearly wouldn't exist.

Key words: CA/AC Program, coexistence improvement, cooperative learning, groups cohesion, inclusive education.

ÍNDEX

PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL

1. INTRODUCCIÓ GENERAL.....	1
1.1. Justificació personal	1
1.2. Plantejament del problema	2
1.3. Objectius	4
1.4. Principals fonts consultades	4
1.5. Estructura del TFM	6
2. MARC TEÒRIC	7
2.1. Enfocament inclusiu de l'educació	7
2.2. Delimitació conceptual de convivència i conflicte a l'aula	9
2.2.1. Convivència a l'aula	10
2.2.2. Conflictes a l'aula	11
Figura 1. Conflictes derivats de la convivència.....	13
2.3. Aprenentatge cooperatiu: aspectes teòrics i empírics rellevants ..	16
2.3.1 Aprenentatge cooperatiu	16
2.3.2 Estructura de l'activitat	18
Figura 2. Estructures de l'activitat.....	19
2.3.3 Elements bàsics i essencials de l'aprenentatge cooperatiu	20
2.3.5 Principals investigacions a nivell internacional i nacional.....	26
2.3.6 Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) ..	30
2.4. El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) i la convivència i la resolució de conflictes a l'aula	33
2.4.1 Diferents escenaris per al tractament del conflicte escolar	33
2.4.2 Introducció a l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup	37
2.4.3 El clima o ambient d'aula i factors que el condicionen	38
2.4.4 Dimensions d'anàlisi de l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup ...	41
2.4.5. Dinàmiques per intervenir en l'Àmbit A: cohesió de grup	46
2.4.6. Conclusions i reflexions sobre les dimensions d'anàlisi proposades per l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup.....	53

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC

3. PLANIFICACIÓ DE LA RECERCA.....	58
3.1. Introducció	58
3.2. Objectius i hipòtesis.....	59
3.3. Disseny de la recerca	62
3.3.1 Paradigmes de la recerca educativa	62
3.3.2. L'estudi de Casos.....	63
3.3.3. Contextualització de la recerca	63
3.3.4. Instruments de recollida de dades.....	66
3.4 Anàlisi de dades	70
4. RESULTATS.....	74
4.1.Introducció	74
4.2.Resultats del Auto informes 1	75
4.3.Resultats dels Plans d'Equip.....	82
4.3.1. Resultats obtinguts dels Plans d'Equip del Centre d'Ed. Primària .	83
4.3.2. Resultats obtinguts dels Plans d'Equip del Centre d'Educació Secundària	86
4.4. Resultats del document: Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu.....	89
4.5. Resultats del Projecte de Consolidació	93
4.6. Resultats de l'entrevista.....	95
5. DISCUSSIÓ.....	110
6. CONCLUSIONS.....	117
7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR.....	124
8. REFLEXIÓ PERSONAL	126
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	129

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Conflictes derivats de la convivència.....	13
Figura 2: Estructura de l'activitat.....	19
Figura 3: Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu.....	20
Figura 4: Teories pedagògiques relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu..	28
Figura 5: Escenari cooperatiu i escenari competitiu.....	34
Figura 6: Dinàmiques per a intervenir en l'Àmbit A: Cohesió de grup.....	47

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Documents dirigits a les pràctiques del professorat participant en el Programa CA/AC	65
Taula 2: Valoració numèrica de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu.....	68
Taula 3: Centres, cursos escolars i etapes objecte d'estudi.....	71
Taula 4: Nombre de documents emprats en l'anàlisi de dades.....	71
Taula 5: Categories i subcategories emprades per a l'anàlisi dels documents explorats.....	73
Taula 6: Freqüències i percentatges d'ús de les diferents dinàmiques.....	76
Taula 7: Freqüències i percentatges de les dinàmiques aplicades a l'aula en relació amb les diferents dimensions per analitzar la cohesió de grup.....	77
Taula 8: Freqüències i percentatges de categories i subcategories detectades en els Auto informes 1.....	79
Taula 9: Freqüències i percentatges de subcategories localitzades en els Plans d'Equip del Centre d'Educació Primària.....	84
Taula 10: Freqüències i percentatges de subcategories localitzades en els Plans d'Equip del Centre d'Ed. Secundària.....	87
Taula 11: Freqüències i percentatges sobre la valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu en les pràctiques educatives.....	90
Taula 12: Freqüències i percentatges de categories i subcategories extretes del document: "Valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu.....	91
Taula 13: Categories i subcategories del Projecte de Consolidació.....	93

Taula 14: Dia, hora, durada de les entrevistes realitzades i temps dedicat a la transcripció.....	97
Taula 15: Taula de dimensions per a l'anàlisi de l'entrevista.....	97
Taula 16: Freqüències i percentatges a partir de la categorització de les dimensions d'anàlisi de les entrevistes.....	100

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1: Documents explorats en la recerca.....	71
Gràfic 2: Dinàmiques aplicades pel professorat participant.....	76
Gràfic 3. Dinàmiques aplicades en relació amb les dimensions d'anàlisi de la cohesió de grup.....	77
Gràfic 4. Percentatge de resultats obtinguts a través de la categorització de les dades extretes dels Auto informes 1.....	79
Gràfic 5. Percentatges d'aparició de respostes de cada pregunta i per a cada categoria.....	84
Gràfic 6. Percentatges de respostes per categoria dels Plans d'Equip del Centre d'Ed. Secundària.....	87
Gràfics 7, 8, i 9 Valoracions del professorat sobre la incidència de l'aplicació del Programa CA/AC en el clima d'aula, la inclusió i l'ajuda mútu.....	90
Gràfic 10. Categories del document: "Valoració de la incidència de l'aprenentatge Cooperatiu.....	91
Gràfic 11. Categories del Projecte de Consolidació.....	94
Gràfic 12: Percentatges de les dimensions d'anàlisi de les entrevistes.....	100

1. INTRODUCCIÓ GENERAL

1.1. Justificació personal

L'Aprenentatge Cooperatiu és una metodologia didàctica òptima per atendre la diversitat, que si bé és força desconeguda entre la comunitat docent, també és molt ben considerada pel professorat que treballa amb ella de manera sistemàtica i que consegüentment pot comprovar els resultats que aquesta proporciona.

Després de la realització d'un treball de recerca –per a l'obtenció del Grau de Mestre en Educació Primària– sobre aquesta metodologia didàctica (Vilarrasa, 2013), va sorgir la inquietud personal de continuar aprenent, llegint i treballant per a conèixer més a fons aquesta metodologia; és per aquest motiu que vaig continuar aquest camí a través del Màster en Educació Inclusiva. A partir d'aquí doncs, va començar una nova trajectòria personal i acadèmica dedicada a absorbir el màxim de coneixements per a comprendre amb més profunditat i des de diverses perspectives, l'Aprenentatge Cooperatiu, descobrint també la rellevància del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar) de la Universitat de Vic, engegat per l'equip del professor Pere Pujolàs com a resultat del Projecte I+D+I, conegut com a Projecte PAC, que es va dur a terme durant el període 2006-2009.¹

Així, amb aquest Treball de Final de Màster, es pretén iniciar una recerca dirigida a determinar si l'aplicació sistemàtica de les diferents pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC, emmarcades en l'àmbit d'intervenció A: cohesió de grup, promouen l'establiment d'una convivència satisfactòria.

¹ Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa. Investigador pral.: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

1.2. Plantejament del problema

Els valors democràtics amb els quals s'identifiquen la majoria de les societats del present segle XXI –entre ells justícia, igualtat d'oportunitats, democràcia, llibertat, solidaritat, etc.– són l'antítesi del que en realitat les caracteritza. Malauradament, aquestes societats tenen adquirits una sèrie de valors que tendeixen cap a la injustícia, l'individualisme, l'egoisme i la competència amb els demés. Bàsicament, les nostres, són societats compostes per individus que donen més importància al seu propi objectiu final –individual i moltes vegades no compartit– que al camí per aconseguir-lo. Éssers individualitzats, doncs, que en la majoria del casos, només contempen els seus propis objectius des de la perspectiva personal i no global, i que sovint, aquests objectius tenen molt més a veure amb el fet d'aconseguir quelcom material que no en esdevenir millors persones.

Un dels problemes que en els darrers anys està preocupant a les societats en general, ve donat per l'alteració de la convivència, ja que l'egoisme, la falta de tolerància i l'individualisme que impregna la vida de moltes persones, així com la diversitat que conforma les societats –la majoria d'elles constituïdes per persones de diferent procedències, costums, religions, ètnies, característiques, capacitats, i classe socio-econòmica, entre altres– són detonants en estat latent que algunes vegades desencadenen el conflicte. I és que quan la resolució de conflictes no és constructiva, és a dir, quan determinades persones no tenen les habilitats necessàries per trobar una alternativa que resolgui el conflicte, és quan la convivència es veu alterada, i pot sorgir el fenomen de la violència o el maltractament entre persones.

Pel que fa a la construcció de models de convivència i a l'aprenentatge de valors i actituds fonamentals –establerts i acceptats socialment–, l'escola és considerada la institució educativa que més importància adquireix en el context social actual. De fet, però, algunes vegades les dinàmiques educatives que es desenvolupen en el sí de l'escola, no faciliten ni permeten el correcte desenvolupament d'aquestes actituds i valors tant buscats; i conseqüentment es creen certes relacions interpersonals que poden desencadenar alguns

conflictes, algunes vegades derivats de l'escassa tolerància a la diversitat –a nivell social, cultural, ètnic, religiós, personal, de capacitats, etc.– present dins les aules.

En la Declaració Universal dels Drets Humans es recull el dret de cada persona a la seva pròpia singularitat, garantint la igualtat en drets i llibertats, i alhora, protegint la possibilitat innegable d'ésser diferents (Nacions Unides, 1948).

La diversitat present en les escoles, doncs, és un tret característic innegable, inevitable, natural i espontani que mereix ésser considerat i respectat. I moltes vegades, aquesta heterogeneïtat pot ésser considerada com una barrera pels processos d'ensenyament i aprenentatge, i com un factor alterador de la convivència i promotor de conflictes. Per tant, la convivència i l'atenció a la diversitat són importants processos d'ensenyament i aprenentatge que mereixen, per la seva rellevància educativa i social, ser atesos des d'una perspectiva inclusiva.

La creixent inquietud pel deteriorament de la convivència escolar, les dificultats que molts alumnes tenen per resoldre els conflictes de manera constructiva, i la violència escolar o maltractament entre iguals que se'n pot derivar de tot plegat, no deixa indiferent a ningú. I fa que es consideri rellevant determinar quin model d'escola, quines metodologies didàctiques, quin ambient d'aula, i quines oportunitats educatives poden esdevenir positives i constructives per promoure una convivència satisfactòria, on les conductes disruptives, violentes i excloents no hi tinguin cabuda.

Metodologies didàctiques, com és el cas de l'Aprenentatge Cooperatiu, són eines i procediments estratègics que poden afavorir el desenvolupament de certes actituds i valors fonamentals promotors d'una convivència favorable amb els iguals des d'una perspectiva inclusiva.

A partir d'aquesta premissa doncs, el propòsit de l'elaboració i el desenvolupament del present estudi és analitzar i determinar si les pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC milloren les relacions entre els alumnes, i si contribueixen a tractar els conflictes i resoldre'ls de forma pacífica i constructiva, millorant la convivència dins l'aula.

1.3. Objectius

L'objectiu general que es planteja en el present estudi és determinar si l'aplicació sistemàtica de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu, concretada en el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), i en particular en l'àmbit d'intervenció A (cohesió de grup), és un recurs vàlid per millorar les relacions entre els alumnes, i si contribueix en la decreixença de certes conductes disruptives que puguin alterar les pròpies dinàmiques i el clima de l'aula.

De manera més específica es pretén determinar si l'alumnat i el professorat participant en el Programa CA/AC perceben millores en:

- La participació equitativa de tots els alumnes, el consens i l'establiment de lideratges compartits i horitzontals.
- El coneixement mutu i l'establiment de relacions positives entre els educands.
- El coneixement i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.
- La disposició a la solidaritat, el respecte a les diferències, i l'establiment d'una convivència satisfactòria.
- La decreixença de comportaments disruptius, assetjadors i excloents cap a determinats alumnes.

1.4. Principals fonts consultades

Per a l'elaboració del present estudi de recerca s'han emprat fonts d'informació primària i secundària.

Les fonts primàries han estat facilitades pel Dr. José Ramón Lago, actual coordinador del Programa CA/AC de la Universitat de Vic. Aquestes fonts –que en concret són de la comarca de Vigo, província de Pontevedra– engloben

documents extrets de les diferents fases d'implementació del programa. Per una banda, dins l'Etapa d'Introducció, s'hi troben els Auto Informes 1, que estan elaborats pels propis docents que han rebut assessorament de l'equip de formació d'aquest programa, i els Plans d'Equip, desenvolupats pels propis alumnes. Dins l'Etapa de Consolidació s'utilitzen els Projectes de Consolidació i l'Avaluació de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu.

Es realitzen també entrevistes als coordinadors d'aprenentatge cooperatiu dels tres centres objecte d'estudi. La informació primària obtinguda d'aquests esdevé vital per a comprendre la recerca en la seva globalitat.

En referència a la consulta de les fonts secundàries, dir que s'ha documentat el treball a partir de llibres, articles de revistes científiques, i informes acadèmics recents, tant en format paper com en format electrònic. Les fonts bibliogràfiques que s'han obtingut de la web sempre han estat albergades en enllaços provinents de pàgines oficials, de repositoris institucionals de diferents universitats, i de revistes digitals especialitzades en investigació educativa. Aquestes fonts secundàries han esdevingut bàsiques per a l'elaboració del marc teòric del present treball; i són fruit d'una selecció bibliogràfica el màxim d'acurada i actualitzada possible. Una quantitat considerable d'aquesta literatura específica procedeix de reconeguts autors internacionals com Mel Ainscow, els germans David i Roger Johnson, Robert Slavin i Susan Stainback. També s'han emprat diverses obres d'autors nacionals com de María José Díaz-Aguado amb les seves aportacions sobre la prevenció de l'assetjament escolar a través de l'aprenentatge cooperatiu, Anasatasio Ovejero amb la inicial introducció que fa sobre els beneficis de l'aplicació sistemàtica d'aquesta metodologia didàctica, i sobretot un plantejament dels antecedents que la fonamenten. I finalment la valuosa aportació del Dr. Pere Pujolàs, qui a través de nombroses col.laboracions amb revistes especialitzades i la realització de diverses obres, ofereix una visió clara i concisa sobre la metodologia d'aprenentatge cooperatiu i la seva aplicació a l'aula a través del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar). Totes aquestes fonts secundàries estan incloses en l'apartat de les Referències Bibliogràfiques.

1.5. Estructura del TFM

El present estudi s'estructura en dos grans blocs interdependents amb la finalitat d'assolir l'objectiu principal que aquesta recerca es proposa. La primera part inclou la *Fonamentació Conceptual*, i la segona part el *Marc Empíric*.

S'ha iniciat el treball amb una *Introducció General* que engloba la justificació del present estudi, així com les inquietuds sorgides arran de la realització del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva. També s'han plantejat els objectius generals, i s'ha realitzat una descripció de les fonts emprades .

Emmarcat dins la Primera Part, es presenta el *Marc Teòric* del treball, que es divideix en quatre subapartats. S'inicia introduint una breu conceptualització sobre l'enfocament inclusiu de l'educació, per en segon lloc, delimitar els conceptes de convivència i conflicte escolar, i així iniciar el tercer subapartat que consisteix en descriure i analitzar la metodologia d'aprenentatge cooperatiu. Finalment, es procedeix a realitzar una descripció del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), detallant l'Àmbit d'intervenció A –que emmarca en la cohesió de grup– per a puntualitzar les dimensions d'anàlisi d'aquest àmbit, fent referència a la millora de la convivència dins l'aula i a la resolució constructiva de conflictes.

La Segona Part, que cobreix el *Marc Empíric*, justifica la metodologia de recerca emprada, així com els instruments de recollida de dades, els objectius i les hipòtesis de la recerca. A continuació, es mostren els *Resultats* obtinguts mitjançant l'aplicació dels instruments de recollida de dades per a la recerca duta a terme. I seguidament, es desenvolupa la discussió, tot contrastant els resultats obtinguts amb la veu dels autors estudiats en el *Marc Teòric*.

Es tanca el present estudi amb les *Conclusions* tot considerant les limitacions trobades durant la seva realització. Finalment, es proposen algunes noves línies per engegar noves recerques vinculades a la present investigació, i es desenvolupen unes breu reflexions personals sobre els aprenentatges adquirits durant aquesta breu trajectòria.

Per a facilitar la lectura del treball els *Annexes* es presenten per separat.

PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL

2. MARC TEÒRIC

Mitjançant la recerca i revisió de diverses fonts bibliogràfiques, es pretén, en el present apartat, exposar d'una forma més detallada els conceptes clau necessaris per comprendre el context i el sentit de la recerca proposada en el present estudi. El primer concepte que es desenvolupa és l'enfocament inclusiu de l'educació; el segon, delimita els conceptes convivència i conflicte a l'aula; i en tercer lloc, es detalla en què es fonamenta la metodologia d'aprenentatge cooperatiu: una eina didàctica per atendre a la diversitat atenent al paradigma inclusiu. Finalment, s'exposa de manera detallada el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), emfatitzant en l'Àmbit d'Intervenció A (Cohesió de Grup), que és el que ens interessa per a desgranar, analitzar i comprovar la millora que produeixen les dinàmiques i actuacions en aquest àmbit, en referència a la millora de la convivència i la resolució constructiva de conflictes, per evitar que es desenvolupin conductes excloents dins del context escolar.

2.1. Enfocament inclusiu de l'educació

Des de finals del segle XX, s'ha donat una progressiva prioritat a encaminar l'educació cap a models inclusius, sense exclusions, prenent com a punt de referència els principis ètics inspirats en els drets humans (Parrilla, 2002).

Si bé el concepte d'educació inclusiva pot tenir diferents definicions segons les institucions i els autors que l'han estudiat, Susan Stainback (Stainback, 2001, p.18) la descriu com un “procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar essent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula”. Aquesta definició ve completada per Ainscow (2004) precisant que és un procés sense fi que pretén donar respostes a la diversitat present dins l'aula, encaminat a identificar i reduir les

barreres per a la participació i l'aprenentatge, referint-se sobretot, a la presència, la participació i l'èxit de tots els alumnes, independentment de la seva situació personal o social, posant més èmfasi amb l'atenció a aquells alumnes més vulnerables a ésser exclosos.

En referència al concepte d'educació inclusiva, la UNESCO (2008) també es va pronunciar per a descriure-la com un procés que permet aproximar-se i respondre a la diversitat a través d'una major participació en l'aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries, amb la finalitat de reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. Això comporta canvis en els continguts, estratègies i objectius, els quals s'han de basar en una visió global, i la convicció de que és responsabilitat del sistema educatiu regular l'educació a tots els infants.

També, de la lectura dels treballs de la Conferència Internacional d'Educació celebrada el 2008 a Ginebra (UNESCO, 2008), es pot extreure la conclusió que la fita del paradigma inclusiu és permetre que la comunitat educativa se senti còmode amb la diversitat i la percebin com una gran oportunitat per millorar l'entorn educatiu.

Tot i que a primera vista, inclusió i integració puguin semblar termes sinònims, cal distingir-los i contrastar-los, ja que, tot i tenir algun tret característic en comú que els relacionen, tenen també aspectes molt clars que els diferencien. Per una banda, la integració suposa el trasllat d'alumnes provinents de centres específics a centres ordinaris, contribuint a una integració física d'aquests educands sense garantir el dret a la igualtat d'oportunitats educatives (Parrilla, 2002). Per altra banda, la inclusió, no només es limita a l'accés físic dels alumnes a un sistema educatiu ordinari, sinó que va més enllà i garanteix la presència de tots ells dins l'aula ordinària, la seva participació en totes les dinàmiques educatives de l'aula, i el seu progrés tant acadèmic com personal.

Gordon Porter (2001) assenyala que un enfocament inclusiu de l'educació reconeix que els problemes per a l'aprenentatge són contextuais, essent necessari adaptar el context a l'alumne, i centrar totes les dinàmiques educatives en el grup-classe.

Així, el model inclusiu va més enllà de la bàsica integració física dels alumnes. De fet, les estratègies inclusives disten molt d'aquells procediments i models educatius centrats en el dèficit i basats en les limitacions de l'individu.

Delimitat el concepte d'educació inclusiva, es pot concebre aquest paradigma com un facilitador de la cohesió de grup en el sí de les comunitats educatives, promovent una convivència positiva entre les persones que s'interrelacionen diàriament en elles, i desenvolupant i consolidant en tots els alumnes, el sentiment de pertinença a un grup d'iguals, on les característiques singulars de cadascú, no siguin motiu de rebuig, exclusió o agressió. A partir d'aquí doncs, es creu convenient delimitar els conceptes convivència i conflicte escolar amb l'objectiu de comprendre millor la qualitat de les relacions interpersonals que s'estableixen en el sí de l'escola.

2.2. Delimitació conceptual de convivència i conflicte a l'aula

Aconseguir una bona convivència dins l'escola i dins l'aula, és una tasca que comporta un intens treball basat en una formació contínua, informació clara i comunicació fluïda, que necessàriament ha d'implicar a tota la comunitat educativa (docents, alumnes, famílies, entorn), ja que un bon clima escolar no es genera automàticament d'un dia per l'altre, sinó que és el fruit de grans compromisos entre les persones.

Així doncs, aconseguir una convivència favorable no és una comesa gens fàcil, ja que si els conflictes que van sorgint en determinats moments no se solucionen constructivament, la situació deriva en un clima deteriorat que pot donar lloc a comportaments disruptius, injustos i/o violents que poden resultar, ja sigui de forma directa o indirecta, excloents per a determinades persones.

És per aquest motiu que sorgeix la necessitat de delimitar, en primer lloc, en què consisteix la convivència favorable i vinculada a la millora de la qualitat de vida de les persones, per a continuació analitzar la naturalesa del conflicte emmarcada en el context educatiu.

2.2.1. Convivència a l'aula

Convivència és un dels mots més emprats en l'actualitat per diferents persones i entitats, donat que s'utilitza per expressar què és el que volen aconseguir, i com haurien de ser les societats. Així convivència, mot que prové del llatí “*convivere*”, significa “l'acció de conviure”, i aquesta a la vegada, és descrita pel Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, en la seva segona edició (DIEC, 2007) com l'acte de “viure plegats”.

Així, tal i com indica Giménez (2005) el mot convivència implica les relacions entre persones, i normalment se li atribueix un sentit positiu, que el vincula amb el fet de viure en harmonia amb els altres. L'autor també diferencia la convivència de la coexistència, indicant que aquesta segona determina que una cosa o persona existeix a la vegada que una altra, per tant, ja ve donada. En canvi, la convivència s'ha de construir, comporta “aprenentatge, tolerància, normes comunes i regulació del conflicte” (Giménez, 2005; p. 10).

La família és el primer entorn de socialització dels infants. I l'escola comparteix aquesta funció amb ella. Aquests són els espais on els infants adquireixen comportaments i habilitats per aprendre a desenvolupar-se adequadament en les seves primeres relacions socials, a construir la seva pròpia identitat, a viure democràticament amb els altres, i per tant, a respectar l'establiment dels deures i els drets de totes les persones que hi viuen. Ambdues institucions doncs –la familiar i l'escolar– realitzen la funció d'adaptació social i d'establiment de principis ètics, cívics i democràtics.

Per aquesta raó, és fonamental que les actuacions que es duguin a terme dins l'escola, estiguin orientades cap al desenvolupament d'habilitats que afavoreixin una bona convivència. I aquestes actuacions s'haurien d'enfocar cap a la promoció d'hàbits i actituds fonamentals com són el respecte i la solidaritat, l'empatia i la pau, el diàleg constructiu i la comprensió, la cooperació i la justícia amb la intenció, no només de mantenir la democràcia, sinó de dignificar-la, ja que la raó de l'educació, com va indicar Delors (1996) rau en transmetre una sèrie de sabers-valors fonamentals per la vida en societat².

²Segons Jackes Delors (Delors i altres, 1996), els quatre pilars fonamentals de l'educació són

La qualitat de les relacions interpersonals que s'estableixen entre les diverses persones en el si dels centres educatius, fan que hi hagi una determinada convivència o clima escolar, que a la vegada, també influeix sobre aquestes relacions que s'hi donen. Així, l'eix fonamental d'una bona convivència escolar està basat en la construcció de vincles interpersonals que afavoreixin i enforteixin la cohesió social, on la grandesa i l'estimació de la persona sigui el principal valor reconegut, i on els atacs i les ofensives personals de qualsevol tipus es considerin èticament inacceptables (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio, & Echeita, 2003).

Aprendre a conviure doncs, implica adquirir una sèrie d'habilitats socials necessàries per establir vincles personals positius. Per tant, la convivència es pot considerar com un indicador de benestar personal i social. Per contra, les conseqüències de conviure en escenaris conflictius durant períodes de temps continuats, poden derivar en el desenvolupament de comportaments que tendeixin a desequilibrar aquestes relacions dins l'escenari educatiu, i que per tant, dificultin el progrés i l'aspiració de benestar de la comunitat educativa (Ortega & del Rey, 2003).

Així, s'evidencia que la convivència no està exempta de conflictes, però més enllà de la connotació negativa que se li sol atorgar al conflicte, és necessari entendre la seva naturalesa, per aprendre a regular-lo i resoldre'l de manera constructiva.

2.2.2. Conflictes a l'aula

En aquest apartat s'indagarà sobre el complex concepte de conflicte, i amb aquest motiu s'empraran les definicions i opinions de diversos autors que l'han estudiat, amb la finalitat d'explicitar i comprendre detingudament les implicacions que comporta en el marc dels contextos educatius.

El mot *conflicte* prové del llatí "*conflictus*" i està format pel prefix "*con*" –que significa unió o convergència- i per "*flictus*", que significa cop i prové del verb "*fligere*", que alhora es pot relacionar amb l'acció d'afligir i adolorir. Per altra

aprendre a ser i a estar; aprendre a comprendre el món; aprendre a fer i per tant, a sentir-se útil; i aprendre a relacionar-se amb els altres, a conviure.

banda, la definició que mostra el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC, 2007), i que es creu més adequada per entendre el conflicte dins del context escolar és aquella que fa referència al *conflicte social*, que el defineix com un “desequilibri temporal en la cohesió d'un sistema social, causat per elements dissidents que pretenen de restablir un nou equilibri, fonamentat en unes bases noves”.

El conflicte doncs, es pot concebre com una situació de confrontació entre dues o més persones que tenen interessos incompatibles. És per aquest motiu que normalment s'associa a situacions que poden perjudicar a les persones. Però per Lederach, destacat autor sobre la teoria del conflicte, indica que és un procés natural i necessari en totes les societats, que pot ser un factor positiu en les relacions, o destructiu segons la manera en què es reguli. Lederach (2000) citat a Lukas, Santiago, Marchesi, Pérez, Martín, & Álvarez (2006); així, segons com es resolgui un conflicte, les relacions interpersonals en poden sortir enfortides o bé deteriorades.

Girard i Koch (1997) consideren que el conflicte no és positiu ni negatiu, sinó una part natural de la vida escolar. I indiquen també que és important entendre el conflicte per analitzar-lo obertament i resoldre'l amb un tarannà productiu, de manera que enforteixi les relacions establertes entre les persones que conviuen dins la comunitat educativa.

Inevitablement doncs, els conflictes formen part de la vida, per tant tots podem ser-ne generadors. I el fet de saber resoldre'ls de manera constructiva és una oportunitat per a créixer com a persones i conviure en harmonia (Girard i Koch, 1997). Des d'aquesta perspectiva, l'escola pot canviar els models de relació entre les persones a través del diàleg i des del respecte en un context de convivència cooperativa. Per tant, algunes tasques educatives haurien d'encaminar-se cap a l'ensenyament de tècniques de resolució de conflictes, ja que els infants haurien d'aprendre a reconèixer el conflicte per a resoldre'l constructiva i cooperativament, no des de la solitud, sinó cooperant, ja que freqüentment tampoc es construeixen de manera aïllada.

Es distingeixen 6 tipus de conflictes derivats de la convivència (Figura 1).

Aquests són el maltractament entre iguals, la disrupció, el maltractament dels alumnes cap al professorat, les agressions dels docents a l'alumnat, el vandalisme i l'absentisme (Martín, Rodríguez, & Marchesi, 2003).

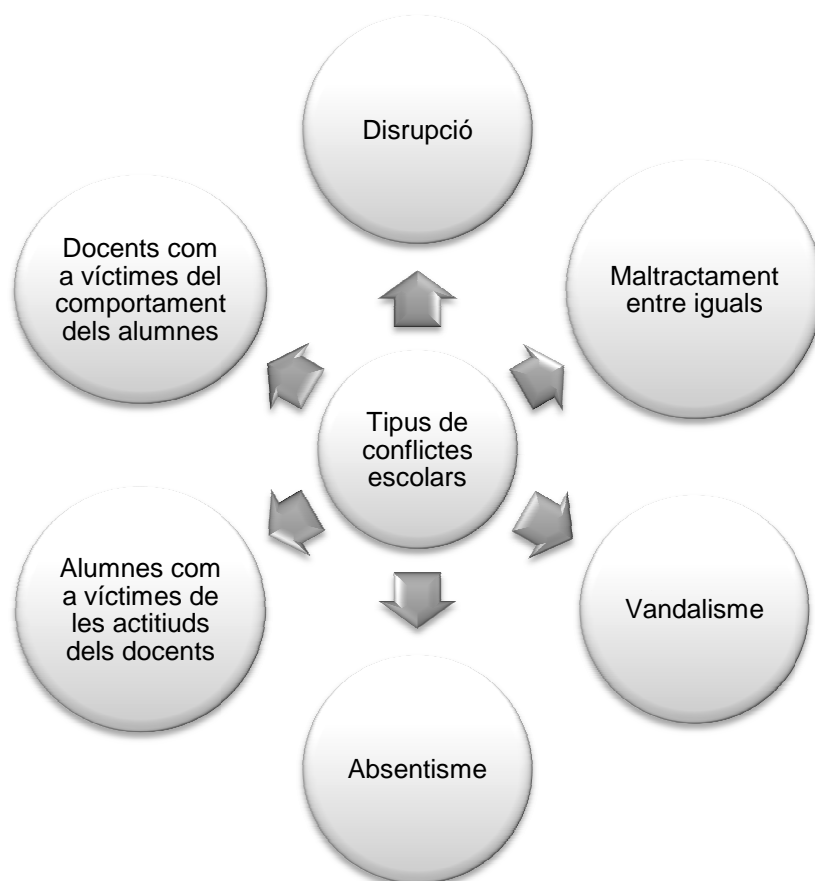


Figura 1. Conflictes derivats de la convivència
Elaboració pròpia a partir de Martín, Rodríguez, & Marchesi (2003)

La disrupció dificulta, i fins i tot pot impedir, el desenvolupament òptim de les dinàmiques i actuacions pròpies que es realitzen en el si de les classes, i que conseqüentment deriven en l'alterament del benestar educatiu dels alumnes i el clima de l'aula. Els comportaments disruptius d'alguns alumnes doncs, es poden manifestar a través d'actuacions tant a nivell individual com en grup, interrompent el clima de l'aula a través de burles, xivarri, ofenses i aldarulls.

Les males relacions interpersonals que poden sorgir en el si de l'escola, i la pèrdua de sentit de les tasques escolars, poden derivar en el rebuig dels alumnes cap a l'escola, donant lloc a l'absentisme escolar. Aquest fet doncs, pot impedir un correcte desenvolupament de les tasques educatives.

La falta de respecte, les amenaces, i les agressions verbals o físiques, tant directes com indirectes que els alumnes poden ocasionar als docents, també són una font de conflictes, que si bé, es poden considerar una agressió personal al mestre, també es poden contemplar com un atemptat contra la institució educativa.

Per altra banda, les agressions dels docents als estudiants, tot i que no es manifestin de manera tant explícita com en altres conflictes, consisteixen en desenvolupar un desequilibri en la convivència de l'aula a través de diverses actuacions que consisteixen en ridiculitzar, amenaçar o agafar mania a algun alumne, degut a les relacions asimètriques de poder entre docents i alumnat.

El vandalisme és un comportament que es manifesta a través de conductes que atempten contra la institució escolar, algun exemple seria la falta de cura de l'espai escolar, del material comú, o fins i tot del robatori d'aquest.

En situacions en les quals hi ha comportaments d'intimidació entre iguals que es duen a terme de forma reiterada, els quals estan dirigits a un alumne o grup d'alumnes en posició de desavantatge, es considera maltractament entre iguals. Aquestes relacions conflictives doncs, consisteixen en diferents actuacions en les que els agressors se situen en una posició diferent als agredits respecte a la possessió de poder. I aquestes actuacions poden ser des d'excloure a algun alumne no deixant-lo participar en alguna activitat o bé ignorant-lo, amagant, robant o xafant material personal, escampant rumors o parlant malament de la seva persona –tant en espais físics como virtuals– intimidant i amenaçant, o fins i tot agredint-lo físicament (Díaz-Aguado, 2006).

En referència a la resolució dels conflictes, és evident que els alumnes tenen idees ben diferents sobre com resoldre'ls: mentre uns poden procurar dirimir-los a través d'una mediació efectiva, altres es poden basar en el domini físic a través d'amenaces violentes, o bé recorrent a atacs verbals o a actituds d'indiferència, entre altres (Johnson & Johnson, 1999).

Sovint, aquests conflictes que es donen en el sí de l'escola són tractats de manera destructiva, ja que en alguns alumnes es denota la manca d'habilitats per a resoldre'ls de manera constructiva (Díaz-Aguado, 2006).

Per altra banda, quan un conflicte és tractat constructivament, aquest es pot resoldre de manera més efectiva: des del raonament. Així, a través d'aquestes experiències resolutives, els educands esdevenen menys egocèntrics, aprenen a distingir quines són aquelles situacions que els molesta, que els fa indignar, disgustar o amoïnar, quines són aquelles coses importants per ells, reconèixer les pròpies pors, etc. (Johnson & Johnson, 1999). D'aquesta manera, aquells qui posen en marxa els seus plans per resoldre constructivament alguna situació conflictiva, són els qui prenen consciència real de que és necessari resoldre'l de manera equitativa i democràtica amb els altres. Així, quan sorgeix un conflicte, aprenen a reconèixer que existeix un problema, a advertir qui hi està involucrat i perquè, i a proposar-se, des del diàleg, possibles solucions per a resoldre'l.

Tot i que en parlarem més endavant en l'apartat 2.4: *“El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) i la convivència i la resolució de conflictes a l'aula”*, cal destacar que són múltiples les habilitats tant personals com socials que l'aprenentatge cooperatiu pot proporcionar en el tractament de conflictes des d'un punt de vista constructiu, ja que aquesta metodologia didàctica és més que apropiada per a l'adquisició d'hàbits socialment acceptats i per a l'establiment de relacions interpersonals de qualitat. D'aquesta manera, tal i com exposen els germans Johnson (1999), l'alumne que adquireix habilitats per al maneig de conflictes comprèn la importància de formar part d'un equip cooperatiu; i a més, acaben afirmant que aquests alumnes tindran més opcions de trobar un major sentit i benefici personal, aprenent a mantenir relacions de més qualitat amb els iguals (Johnson & Johnson, 1999).

Es posa de manifest doncs, la gran preocupació tant social com educativa envers al tractament dels conflictes dins l'escola, així com les conseqüències que comporta la difícil, o de vegades inexistente resolució d'aquests per part dels alumnes.

A continuació, es detallarà en què consisteix la metodologia d'aprenentatge cooperatiu, per més endavant, reprendre el fil exposat fins aquí, sobre la convivència i el conflicte escolar, i relacionar-lo directament amb aquest mètode

didàctic com un recurs per a la prevenció i la resolució constructiva i cooperativa d'alguns conflictes que puguin sorgir en el sí de la institució escolar, vàlid per afavorir l'establiment d'una bona convivència promotora de vertaderes comunitats fortament cohesionades.

2.3. Aprenentatge cooperatiu: aspectes teòrics i empírics rellevants

En el present apartat es pretén descriure de manera detallada el concepte de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu amb la finalitat de determinar en què consisteix. També s'analitza aquesta estratègia didàctica tot comparant l'estructuració cooperativa de l'aula amb la competitiva i la individualista, per seguidament, exposar quins són els elements bàsics que la constitueixen. A continuació, s'exposen els efectes que aquesta metodologia didàctica produeix tant a nivell acadèmic, com personal i d'habilitats socials.

Un cop definit el concepte, es fa un recorregut històric de les investigacions dutes a terme, tant a nivell internacional com nacional, sobre aquesta metodologia didàctica, per finalment, detallar en què consisteix el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) i els àmbits fonamentals d'intervenció, des d'una perspectiva cooperativa i inclusiva de l'educació.

2.3.1 Aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu, emmarcat en el context de l'escola inclusiva –un espai on tothom hi és benvingut i reconegut, on tothom té el mateix dret a la participació, i on tothom hi pot progressar personal i acadèmicament– és una metodologia que es presenta com una oportunitat per encaminar l'educació cap a fites més elevades que les preteses en l'escola tradicional. Una metodologia didàctica a través de la qual, tots els alumnes –independentment de la seva situació personal o social– tenen l'oportunitat de participar activament, tant en el seu propi procés d'aprenentatge com en el dels seus companys d'equip, i que promou el seu progrés tant acadèmic com personal (Riera, 2011).

Així aquest mètode esdevé una gran oportunitat per contribuir al desenvolupament de tots els alumnes, ja que promou un progrés en els sentits

més amplis i importants en referència als valors i actituds fonamentals per a la formació de futurs ciutadans democràtics, dotant als alumnes de gran protagonisme en el seu propi procés d'aprenentatge.

Segons Johnson, Johnson, & Holubec (1999) l'aprenentatge cooperatiu es pot definir com l'ús didàctic de grups reduïts d'alumnes que treballen junts potenciant l'aprenentatge de tots els membres de l'equip; i afirmen que la cooperació rau en el treball conjunt que té la finalitat d'aconseguir uns objectius comuns, que beneficiïn a tots els alumnes, tant a nivell personal com de grup.

Normalment, aquests reduïts equips de treball –formats per 3 o 4 alumnes– estan caracteritzats per una composició heterogènia en rendiment i capacitat (Pujolàs, 2009). I aquesta estructuració, es duu a terme amb la finalitat de promoure la igualtat d'oportunitats en la participació de tots els membres de l'equip, per consegüentment afavorir el seu progrés en l'aprenentatge, potenciant-lo al màxim de les seves capacitats. Però no només afavorint un progrés purament acadèmic, sinó també fomentant el progrés personal a nivell d'habilitats i valors relacionats amb el treball en equip, com són la solidaritat, la cooperació, el respecte mutu i l'empatia, entre altres.

Sovint s'acostuma a concebre el treball cooperatiu i el treball col·laboratiu com el mateix concepte didàctic, motiu pel qual convé aclarir que existeixen matisos que els diferencien, ja que no tot aprenentatge col·laboratiu es pot considerar aprenentatge cooperatiu. En l'aprenentatge cooperatiu existeixen certs rols entre els membres dels equips, així com una clara estructuració de les tasques a desenvolupar i una interacció entre els membres que els componen, que el diferencien del treball col·laboratiu. Per tant, col·laborar seria simplement treballar junts, en canvi a través de l'aprenentatge cooperatiu, els alumnes aprenen a ser solidaris, augmentant així el sentiment de pertinença a un grup, i establint-se relacions afectives més eficaces per aconseguir uns objectius compartits (Pujolàs, 2009).

Per altra banda, esdevé necessari comparar les diferents formes en què es poden estructurar els aprenentatges dins l'aula, ja que en funció de quina sigui l'estructura emprada, tant els mateixos processos d'ensenyament i

aprenentatge, com els resultats, evolucionaran i per tant, variaran significativament.

2.3.2 Estructura de l'activitat

Segons els germans Johnson (1997), les interaccions entre els alumnes i les situacions d'aprenentatge, es poden donar de tres maneres diferents: a través de la competició, de manera individual, o bé cooperant per millorar el propi procés d'aprenentatge i el dels companys d'equip (Figura 2).

En circumstàncies en què les interaccions entre alumnes són competitives es crea una interdependència negativa pel que fa als objectius buscats, és a dir, els alumnes competeixen entre ells amb la finalitat de guanyar, establint-se una relació de rivalitat en la que predomina el ser millor i superar a l'altre. Per tant, en aquest cas, tal i com exposa Pujolàs (2012), els alumnes aconsegueixen el seu objectiu si, i només si, els altres no ho aconsegueixen.

En les situacions en que el procés d'aprenentatge es duu a terme individualment, cada alumne és independent dels altres i l'èxit del propi aprenentatge depèn del seu rendiment, per tant no hi ha interdependència de finalitats. En aquest cas, l'alumne no es fixa amb el fan els altres i no hi ha interacció amb els companys, només amb el professor, que és qui resol els dubtes que puguin sorgir en determinats moments (Pujolàs, 2012).

En situacions en què l'estructura de l'aprenentatge i de les interaccions que s'estableixen entre els alumnes són cooperatives, es crea una interdependència positiva en referència als objectius de l'equip de treball, és a dir, els alumnes adquireixen una doble responsabilitat, que és aconseguir el seu propi aprenentatge, i alhora, promoure i assegurar l'èxit en l'aprenentatge dels altres membres de l'equip. Per tant, els alumnes aconseguiran aquest doble objectiu només si els altres també ho aconsegueixen (Pujolàs, 2012).

Estructura de l'activitat individualista	Estructura de l'activitat competitiva	Estructura de l'activitat cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> • Els estudiants treballen sols i no es fixen amb el que fan els altres • S'espera que aprenguin el que els ensenya el professor • Els objectius s'aconsegueixen independentment de si els altres ho aconsegueixen (no hi ha interdependència de finalitats) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada alumne treballa sol, establint-se una rivalitat amb els seus companys • S'espera que cada alumne aprengui més o abans que els altres allò que el professor ensenya. • Els objectius s'aconsegueixen només si els altres no els assoleixen (Interdependència de finalitats negativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Es formen petits equips de treball en què els alumnes s'ajuden i es motiven • S'espera que cada alumne aprengui el que se li ensenya i que a més, contribueixi a que els seus companys també ho aprenguin. • Els objectius s'aconsegueixen només si els altres també els assoleixen (Interdependència de finalitats positiva)

Figura 2. Estructures de l'activitat
Elaboració pròpia a partir de Pujolàs (2012)

Partint de la base que la diversitat és un fet natural dins les aules, les quals es caracteritzen per l'heterogeneïtat tant a nivell de rendiment acadèmic, com de capacitats i habilitats en els alumnes, així com de diferents circumstàncies tant personals com socials, esdevé en termes educatius inclusius com un tret característic i innegable que mereix tota l'atenció per promoure la participació i el progrés de tots els alumnes. Així, l'estructuració de l'activitat cooperativa és un eficaç mètode a l'hora d'atendre la diversitat present dins l'aula.

Al contrari de l'estructuració competitiva –en la que els alumnes rivalitzen entre ells, no s'ajuden, i contribueixen a l'entorpiment de l'aprenentatge dels altres– l'estructura cooperativa promou valors i actituds fonamentals encaminats a enfortir la cohesió de grup. Promou l'establiment de vincles positius entre els alumnes, facilita el progrés acadèmic, possibilita l'aprenentatge d'habilitats prosocials i comunicatives, fomenta la solidaritat, l'empatia, les relacions positives, l'ajuda mútua, i la motivació, tot contribuint a assolir els objectius didàctics proposats (Figura 2).

Autors com els germans Johnson (1997) i Slavin (1999) defensen l'eficàcia de l'estructura cooperativa de l'activitat, i alhora, enuncien que la base conceptual

que emmarca l'aprenentatge cooperatiu ha d'estar formada necessàriament per una sèrie d'elements bàsics i imprescindibles que s'han de donar en tot procés cooperatiu.

2.3.3 Elements bàsics i essencials de l'aprenentatge cooperatiu

Els germans David i Roger Johnson(1999), considerats els principals propulsors de l'aprenentatge cooperatiu establiren els cinc elements essencials que s'han de donar en tot procés de cooperació en equip. Aquests són: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció estimuladora cara a cara, actituds i habilitats personals, i avaluació grupal (Figura 3).

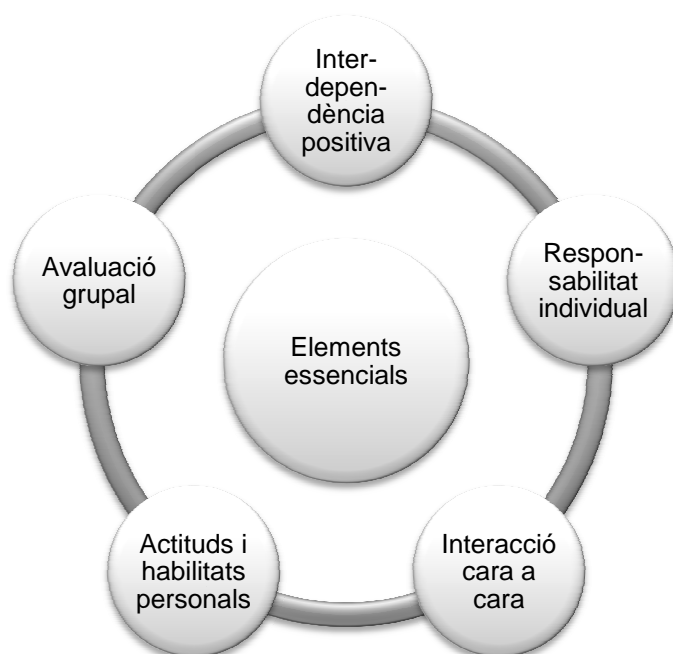


Figura 3. Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu

Elaboració pròpia a partir de Johnson, Johnson, & Holubec (1999); Pujolàs (2008)

1. Interdependència positiva. L'èxit individual de cada membre de l'equip depèn de l'èxit dels altres membres que el componen. Vincula els alumnes de tal manera que cap d'ells podrà aconseguir el seu objectiu didàctic a no ser que tots ells l'assoleixin (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). D'aquesta manera, els alumnes es donen compte de que les aportacions de cada un d'ells són

indispensables, assumint d'aquesta manera que cadascú té quelcom per contribuir a l'esforç compartit.

Segons Johnson, Johnson, & Holubec (1999) s'identifiquen diferents tipus d'interdependència:

A. La *interdependència de finalitats* fa referència als objectius que el docent proposa a l'equip, i que estan enfocats des d'una doble responsabilitat. Cada membre de l'equip ha d'aprendre el que el docent proposa a partir del material didàctic, assegurant-se alhora de que tots els altres companys d'equip també aprenguin, és a dir, que aconseguixin l'objectiu didàctic. Així, amb la finalitat de que tots els membres persegueixin el mateix objectiu, aquests han d'ésser compartits per tots ells (Riera, 2010).

B. La *interdependència de recursos*, es refereix a l'actuació del docent en el repartiment de materials didàctics per a cada membre de l'equip destinats a la realització d'una determinada tasca, de manera que cada un d'ells s'ha de comprometre a emprar el seu material de la millor manera possible per tal de compartir-la amb els seus companys, i amb la finalitat de que cada un aprengui els diferents continguts repartits entre tot el grup, contribuint així a la consecució dels objectius establerts en el sí de l'equip.

C. La *interdependència de tasques* consisteix en el repartiment de tasques entre els membres de l'equip cooperatiu, que no són interdependents, ja que es complementen les unes amb les altres, de manera que cada membre, mitjançant la seva aportació progressa individualment i alhora contribueix al progrés dels altres companys de l'equip, ja que cada un s'esforça per assolir el progrés comú, esdevenint membre més compromesos i responsables de la qualitat del seu treball.

D. La *interdependència de rols* fa referència a la distribució de rols entre els membres dels equips cooperatius, amb la finalitat de que l'equip funcioni correctament i que cada alumne en particular se senti responsable del seu rol assignat per autorregular el grup. És important destacar la rotació d'aquests rols amb la finalitat de que cada alumne aprengui a desenvolupar les diferents habilitats relacionades amb el funcionament dels equips cooperatius. Aquests

rols són: secretari, coordinador, responsable del material, moderador, etc.

E. *La interdependència positiva en la recompensa/celebració* es dona en el moment en què els alumnes han aconseguit els seus objectius, i també desenvolupa sentiments de pertinença amb el grup d'iguals, ja que aquesta recompensa és a nivell individual i a nivell d'equip, amb la finalitat de reforçar l'esforç i el treball desenvolupat, premiant la contribució de tots els alumnes.

2. Responsabilitat individual i de l'equip. Al concretar-se els objectius a nivell de grup i a nivell individual, s'estableix un doble nivell de responsabilitat: cada membre del grup ha de ser responsable d'assolir els seus propis objectius individuals, i alhora, tot l'equip ha de responsabilitzar-se en la seva contribució cooperativa per aconseguir els objectius grupals. Així, aprenent mitjançant l'estructura cooperativa dels equips de treball, els alumnes esdevenen més competents en el seu propi aprenentatge.

3. Interacció estimuladora cara a cara. A través d'aquest tercer element essencial, es promou el desenvolupament de valors solidaris, ja que al treballar cooperativament, cada alumne busca la millora de l'altre en la consecució dels seus aprenentatges i objectius, ajudant-se en determinades situacions, i buscant la superació personal dels companys, sense centrar-se egocèntricament en el propi benefici, sinó en el benefici de l'equip. Així, a través del diàleg constructiu, s'animen els uns als altres, s'ofereixen per ajudar-se, aprenen a demanar ajuda, i es posen d'acord sobre com desenvolupar les diferents activitats proposades pel docent, intercanviant els diversos punts de vista de cada un dels membre de l'equip cooperatiu.

4. Actituds i habilitats personals. Per a què el funcionament d'aquesta metodologia didàctica esdevingui exitós, és necessari que els alumnes vagin adquirint una sèrie d'actituds i habilitats que els permeti treballar de manera cooperativa. Entre aquestes capacitats destaquen: comunicar-se, escoltar els companys respectant el torn de paraula, animar i ajudar, prendre decisions, acceptar les propostes i decisions de l'equip, resoldre els conflictes de manera constructiva, i contribuir a la creació d'un clima de grup positiu.

5. Avaluació de l'equip. Aquest element està molt unit a la responsabilitat individual i grupal, ja que la seva finalitat rau en fomentar aquest compromís individual amb el resta del grup per desenvolupar una activitat. Consisteix doncs, en avaluar de manera col·lectiva i no individual, reflexionant críticament en equip per valorar el seu funcionament, tot evitant l'individualisme i la competitivitat. Aquest element essencial promou així la capacitat d'autoavaluació i el posterior establiment d'objectius de millora a partir dels resultats que se'n derivin d'aquesta avaluació.

Tots aquests elements esdevenen condicions essencials i imprescindibles per portar a terme pràctiques cooperatives dins l'aula, ja que el fet de prescindir d'algun d'ells pot comportar uns resultats diferents als esperats.

2.3.4 Efectes de l'aprenentatge cooperatiu

L'aplicació sistemàtica de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu proporciona als alumnes diverses eines cognitives, necessàries per aprendre noves habilitats i estratègies, per a la millora dels seus processos d'aprenentatge, no només en termes quantitatius, sinó també qualitatius. Però la seva eficàcia no només rau en l'afectació de les variables cognitives, sinó també en variables no cognitives tal i com es detalla a continuació.

En referència als efectes cognitius que l'aprenentatge cooperatiu proporciona en els processos d'ensenyament i aprenentatge, destaca l'elaboració d'un meta-anàlisi dut a terme per Johnson, Johnson i Stanne (2000) en el que es van investigar les conclusions a les quals havien arribat diferents investigadors en més de 150 estudis. I aquestes conclusions eren les següents:

- Mitjançant la cooperació es promou una productivitat més elevada i un major rendiment comparat amb els processos d'ensenyament i aprenentatge mitjançant una estructura individual o competitiva.
- La cooperació afavoreix l'ús d'un raonament de més alta qualitat que la competició o l'individualisme.
- Les recompenses de grup són percebudes com a més justes que les individuals, i fa que les relacions entre alumnes i la predisposició a l'aprenentatge sigui de més qualitat.

Per altra banda, els efectes no cognitius que proporciona l'aplicació sistemàtica de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu fan referència a les conseqüències socials, interpersonals i afectives que se'n deriven del seu ús. Així, l'estructura cooperativa de l'aula promou i millora la cohesió de grup tot ennoblint les actituds dels alumnes cap a les minories, influint en la motivació dels educands cap a la participació i l'aprenentatge, en l'atracció interpersonal, en el suport social, en l'autoestima, la salut psicològica i la resolució de conflictes.

Els efectes beneficiosos que aquesta metodologia proporciona en el desenvolupament socio-emocional han estat estudiats per diversos autors (Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Johnson & Johnson, 2000; Pujolàs, 2008; Slavin, 1999). Les conseqüències socio-emocionals es poden resumir en els següents efectes que produeix la seva aplicació sistemàtica:

- Relacions interpersonals positives i cohesió de grup.
- Tolerància, acceptació i interacció amb els companys d'equip.
- Conducta prosocial. Entesa com aquella conducta social positiva que es realitza per beneficiar als altres amb o sense motivació altruista, incloent conductes com donar, ajudar, cooperar, compartir, consolar i preocupar-se per les necessitats o sentiments dels altres (Garaigordobil & Fagoaga, 2006).
- Resolució de problemes socials i desenvolupament moral.
- Habilitats socials. Des de la psicologia, cada vegada més, es contempla la intel·ligència com una competència social, fent referència necessària a variables com l'habilitat cognitiva, l'autoconcepte, les destreses socials i interpersonals, i les conductes socialment hàbils com el suport social, confiar en els altres, comunicar-se de manera apropiada, donar suport, acceptar als altres i resoldre conflictes de manera constructiva (Johnson & Johnson, 2000).
- Autoconcepte i autoestima. Diverses investigacions confirmen que l'aprenentatge cooperatiu millora l'autoestima i l'autoconcepte acadèmic

dels alumnes (Slavin 1999). L'autoestima s'entén com el judici de la competència que un s'atribueix a ell mateix. Així, una autoestima alta té conseqüències positives, ja que els alumnes tendeixen a ser més independents i segurs d'elles mateixos i de les seves capacitats, són persistents en aconseguir els seus objectius, acostumen a tenir major capacitat i resistència per a resoldre dificultats, i mantenen l'interès davant de noves metes que impliquin un major desenvolupament personal i acadèmic.

- Canvis en les relacions entre iguals. Progressivament, els alumnes aprenen a oferir-se ajuda mútua, amb la qual cosa augmenta, no només la motivació general per a l'aprenentatge, sinó també les oportunitats d'interacció per a forjar relacions positives i beneficioses pel seu desenvolupament integral.
- Disminució de l'exclusió i l'assetjament. El canvi que l'aprenentatge cooperatiu promou en les relacions entre iguals redueix el risc d'exclusió i assetjament escolar, ja que incrementa oportunitats per a l'aprenentatge d'habilitats socials i comunicatives entre els alumnes, i les probabilitats de que el docent pugui identificar, i conseqüentment intervenir en els problemes que puguin sorgir durant les activitats a l'aula (Garaigordobil & Fagoaga, 2006). Afavoreix la interacció dels alumnes dins l'equip i per tant, disminueix el risc de seleccionar com a víctima a infants o adolescents aïllats, percebuts com a alumnes que no seran defensats pels demés. D'aquesta manera, disminueix el risc de poder o protagonisme negatiu a través de l'assetjament a alumnes que no poden obtenir-lo de forma positiva amb mètodes tradicionals.

L'aprenentatge cooperatiu aplicat de manera adequada ajuda a transformar l'estructura de les relacions entre iguals que s'estableixen dins l'aula, convertint-les en un context de respecte mutu que representa el contrari del model domini-submissió que condueix a l'assetjament.

Resumint doncs, cal destacar la rellevància de la funció socialitzadora d'aquesta metodologia, ja que la seva intervenció educativa estimula diverses

variables relacionades amb els drets humans com són: la confiança, l'ajuda mútua, l'expressió emocional, l'empatia, la capacitat de cooperació, l'acceptació dels altres i el respecte per les diferències, així com estratègies de resolució de conflictes³ (Garaigordobil & Fagoaga, 2006).

Se'n desprèn doncs, de les diverses recerques realitzades entorn a les habilitats que promou l'aprenentatge cooperatiu –més enllà de la millora en el rendiment acadèmic– que la seva aplicació afavoreix l'augment de la tolerància i l'acceptació de la diversitat, l'augment de les interaccions cooperatives, el desenvolupament d'un ambient positiu a l'aula, la conducta assertiva, la sensibilitat social, el respecte, l'autocontrol i la disminució de conductes i estratègies cognitives agressives.

Fins aquí s'ha exposat en què consisteix la metodologia d'aprenentatge cooperatiu, així com les diferències entre les diferents maneres d'estructurar les activitats d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula, els elements essencials per a què es dugui a terme la cooperació entre alumnes, i els efectes que produeix l'aplicació sistemàtica d'aquesta metodologia didàctica.

Es creu necessari també, incidir en els antecedents que fonamenten l'aprenentatge cooperatiu i les diverses investigacions tant internacionals com nacionals dutes a terme entorn a aquest mètode. A continuació doncs, en el següent apartat es detallen les diverses teories i recerques empíriques que estableixen i fonamenten les bases del que en l'actualitat coneixem com aprenentatge cooperatiu.

2.3.5 Principals investigacions a nivell internacional i nacional

Si retrocedim a temps llunyans que s'escapen de la contemporaneïtat de la nostra època, podem trobar diversos escrits, com és el cas dels de Plató, Marc Aureli i Aristòtil, en els quals ja quedava reflectida la idea de la cooperació en

³ *En les estratègies de resolució de conflictes cal assenyalar que no pretenen evitar l'aparició de conflictes interpersonals, intergrupals i intersocials, ja que el conflicte és un fet natural en tota conducta humana. El que es pretén és que els alumnes aprenguin a administrar-los de manera adequada i amb èxit afavorint el desenvolupament d'habilitats socials adequades (Garaigordobil & Fagoaga, 2006).*

l'àmbit dels processos d'ensenyament i aprenentatge de valors i actituds en les persones per a poder gaudir d'una vida personal i social més satisfactòria (Johnson & Johnson, 1999).

Si ens remuntem a èpoques més properes a la nostra, en l'àmbit de la pedagogia, destaca en primer lloc, a principis del segle XX, l'Escola Moderna de Ferrer i Guardia. Aquesta, en el seu moment ja promovia el desenvolupament de processos d'ensenyament i aprenentatge que defugien d'un model d'educació basat en la competència i la transmissió més purament tradicional de continguts bàsicament conceptuals (Ferrer Guardia, 1976) citat a (Ruiz, 2012). Així, l'Escola Moderna es vinculava més directament amb la constitució de processos educatius duts a terme mitjançant vincles més solidaris entre els alumnes. D'aquesta manera, s'afavoria que els alumnes s'ajudessin entre ells, aspecte que es pot relacionar de manera més directa amb l'alguna de les modalitats d'aprenentatge cooperatiu, com la ben coneguda tutoria entre iguals⁴. Més endavant, Freinet tot qüestionant les metodologies didàctiques emprades en aquella època, les quals es basaven fonamentalment en tècniques estrictament tradicionals, va plantejar un model educatiu, que pot ser considerat com un antecedent, tot i que un tant llunyà de l'aprenentatge cooperatiu (Freinet, 1998) citat a Ruiz (2012). Valorava l'alumne com a fonamental en el seu propi procés d'aprenentatge, i afavoria que fossin els infants els que decidien de manera conjunta el pla de treball.

A partir d'aquí, sorgeixen diverses teories que de manera més o menys directa es poden relacionar amb l'aprenentatge cooperatiu. Entre elles destaquen la teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget, la teoria del constructivisme de Vigotsky, la teoria del desenvolupament conductista de Skinner, i la teoria de la interdependència social de Kafka (Ovejero, 1990) (Figura 4).

⁴ La tutoria entre iguals (*Peertutoring*) és una metodologia didàctica que es basa en la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica, sorgida de l'adopció del rol de tutor i tutorat. Ambdós alumnes coneixen i comparteixen un objectiu comú, que han d'assolir mitjançant l'oferiment d'ajuda per part del tutor, i el conseqüent aprenentatge del tutorat (Duran & Vidal, 2004).

<p>Teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piaget exposa que quan hi ha cooperació entre alumnes es produeix un conflicte sociognitiu que contribueix a l'adquisició de nous coneixements 	<p>Teoria del constructivisme de Vigotsky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vigotsky afirma que a través de la interacció entre alumnes es desenvolupa el coneixement. I el concepte de la Zona de Desenvolupament Proper ideat per ell exposa la importància dels altres en l'adquisició de nous aprenentatges
<p>Teoria del desenvolupament conductista d'Skinner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquest autor manifesta a través de recompenses (objectius grupals) afavoreix la motivació dels alumnes per a què treballin de manera cooperativa. 	<p>Teoria de la interdependència social de Kafka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kafka afirma que si s'estableix una interdependència positiva entre els membres dels equips per aprendre d'ells i ajudar-los en els processos d'ensenyament i aprenentatge, es motivarà als alumnes per treballar de manera cooperativa.

Figura 4. Teories pedagògiques relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu

Elaboració pròpia a partir de Ovejero (1990)

A partir d'aquestes teories (Figura 4), sorgeixen els primers estudis i recerques sobre l'aprenentatge cooperatiu, dutes a terme per Vigotsky, Mead, Slavin i Dewey, esdevenint els Estats Units el continent pioner en la formació i aplicació d'aquesta metodologia en contextos escolars (Ovejero, 1990). En concret, és a Dewey a qui se li atribueix la idea d'introduir la metodologia d'aprenentatge cooperatiu a les aules nord americanes amb l'objectiu de millorar el model educatiu existent durant la primera meitat del segle XX (Ovejero, 1990).

Més endavant, Deutsch planteja la teoria de la cooperació i la competició, detallant que en el primer cas la interdependència podia ser positiva, i en el segon cas, negativa.

Lewin, seguint el fil engegat per Deutsch, serà un clar punt de partida per a posteriors estudis a partir de la segona meitat del segle XX. I a partir de llavors,

els germans David i Roger Johnson, van ser els qui van liderar investigacions dirigides a l'estudi de la teoria de la interdependència social i de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu (Ovejero, 1990).

A nivell internacional doncs, reconeguts autors com Aronson, Sharan, Slavin i Kagan, van iniciar tot un seguit de línees de recerca sobre aquest mètode didàctic i la seva aplicació a l'aula. A partir d'aquí, en l'actualitat són molts els investigadors de tot el món que es dediquen a la recerca sobre les diferents aplicacions pràctiques d'aquesta metodologia, així com a l'estudi dels principis, i els beneficis que comporta el seu ús didàctic dins l'aula.

A la península, la metodologia d'aprenentatge cooperatiu va començar a esdevenir una estratègia didàctica digne de ser estudiada a partir dels anys 90. Durant i a partir d'aquesta dècada, diversos investigadors espanyols com és el cas de López i Llamas, Ovejero, Echeita, i Martín i Coll i Coromines, entre altres, ja van començar a indagar, documentar i advertir sobre la necessitat d'incorporar i aplicar sistemàticament aquesta nova metodologia didàctica dins les aules (Camilli, López, & Barceló, 2012).

A principis del segle XXI sorgeixen nous investigadors i autors d'estudis sobre la metodologia d'aprenentatge cooperatiu com Goikoetxea i Pascual, León del Barco y Latas, i el grup de recerca de María José Díaz-Aguado. Pel que fa a Catalunya, destaca la recerca duta a terme per l'equip del professor Pere Pujolàs, des de la Universitat de Vic, que mitjançant el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprende a Cooperar) pretén encaminar les accions educatives en direcció al paradigma inclusiu a través de l'estructuració cooperativa de l'aula.

A continuació, en el següent apartat, es detallarà en què consisteix i es fonamenta el Programa CA/AC, i quins són els seus àmbits d'intervenció per contribuir en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, dins d'un marc inclusiu de l'educació, mitjançant la cooperació dins les aules.

2.3.6 Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar)⁵

El Programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar es basa, des d'un enfocament inclusiu de l'educació, en l'aplicació de l'estructura cooperativa dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Així, l'objectiu rau en millorar les pràctiques educatives, tot encaminant-les cap al paradigma inclusiu, on no hi tenen cabuda les actuacions segregadores que, en la majoria dels casos, tendeixen a excloure alguns alumnes degut a la vulnerabilitat de les seves circumstàncies tant personals com socials.

A través d'un procés d'assessorament i formació al professorat, aquest programa proporciona una sèrie de recursos amb la finalitat de capacitar a l'equip docent d'Educació Infantil, Primària i Secundària en el desenvolupament de diferents pràctiques educatives, en les quals l'estructuració cooperativa de l'aula esdevingui l'eix fonamental de les seves actuacions.

El Programa CA/AC proposa tres àmbits d'intervenció per afavorir les interaccions entre els alumnes, fent que se sentin reconeguts i part de l'equip, de manera que es promogui la participació de tots ells –independentment de les seves circumstàncies personals o socials– i consegüentment millori el sentiment d'equip cohesionat, i es promogui el progrés, no només a nivell acadèmic, sinó també de la vessant més personal i social dels membres que conformen els equips cooperatius.

Aquests àmbits d'intervenció doncs, estan estretament relacionats, ja que l'actuació en un d'aquests àmbits suposa la contribució a la creació de les condicions necessàries per a millorar la intervenció en els altres. Així, és necessari treballar de manera continuada i simultània en els tres àmbits, tot tenint en compte que no són cronològics, és a dir, cap àmbit substitueix els demés, ja que l'aprenentatge cooperatiu es tracta d'un procés progressiu que s'ha d'anar millorant constantment.

⁵ Pujolàs, Pere; Lago, José Ramón (coords); Naranjo, Mila; Pedragosa, Olga; Riera, Gemma; Soldevila, Jesús; Olmos, Gloria; Torner, Alba; Rodrigo, Carles. *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* (Document intern de la Universitat de Vic).

El Programa CA/AC distingeix, per una banda, l'àmbit d'intervenció A: cohesió de grup; l'àmbit d'intervenció B: el treball en equip com a recurs i l'àmbit d'intervenció C: el treball en equip com a contingut.

- Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup

L'àmbit d'intervenció A té la finalitat de posar a l'abast de tots els alumnes les habilitats necessàries per aconseguir que, de manera progressiva prenguin consciència d'equip, i que gradualment s'estableixi tal cohesió de grup que promogui la creació de vertaders vincles personals, afectius i afavoreixin la seva predisposició a la cooperació, que contribueixin a formar petites comunitats d'aprenentatge. Així, es considera imprescindible incidir constantment en aquest àmbit, donat que en qualsevol situació d'ensenyament i aprenentatge poden sorgir obstacles, conflictes o bé dificultats que alterin el clima de l'aula, i per tant que es requereixi tornar a establir un clima més apropiat.

Una sèrie d'actuacions, fonamentalment pensades per dur-se a terme durant les sessions destinades a la tutoria, són les que proposa el Programa CA/AC per intervenir en aquest àmbit, i establir un clima d'aula apropiat que promogui l'aprenentatge dins els equips cooperatius. Entre aquestes actuacions, es destaquen dinàmiques de grup, jocs cooperatius i altres activitats que promoguin vertaders sentiments de cohesió de grup.

És rellevant, doncs insistir en la intervenció en aquest àmbit, ja que la consciència d'equip i un clima favorable dins d'aquest, es creu una condició necessària, tot i que no suficient, per a poder estructurar les activitats de manera cooperativa. Per tant, serà necessari portar a terme un estudi dirigit a reconèixer els punts més febles per incidir-hi tot afavorint la cohesió de grup.

- Àmbit d'intervenció B: el treball en equip com a recurs

L'àmbit d'intervenció B inclou pràctiques i actuacions que es caracteritzen per emprar el treball en equip com un recurs per a ensenyar als alumnes. L'objectiu és que aprenguin els continguts escolars de la millor manera possible, ajudant-se els uns als altres, és a dir, cooperant. D'aquesta manera, des del Programa CA/AC es proposen una sèrie d'estructures cooperatives de manera que el

professorat, de manera progressiva, es vagi acostumant a utilitzar-les com un recurs en la programació de les diferents unitats didàctiques de totes les àrees curriculars, amb la finalitat de que prenguin més confiança i seguretat en el seu ús, i cada vegada les utilitzin més.

Àmbit d'intervenció C: el treball en equip com a contingut

L'àmbit d'intervenció C engloba les actuacions encaminades a fer explícits els beneficis que comporta treballar cooperativament. Per tant inclou pràctiques dirigides tant als docents com als alumnes amb la finalitat que tots ells concebin els avantatges d'aprendre i ensenyar en equips cooperatius de manera sistemàtica, generalitzant el seu ús.

Intervenint en aquest àmbit es promou el desenvolupament de competències clau, i així, mitjançant l'ensenyament del contingut "treball en equip", que no es pot atribuir a cap àrea del currículum en concret, es contribueix a que esdevingui un valuós contingut transversal digne de ser inclòs en tota la programació del centre.

Com s'ha comentat anteriorment, aquests tres àmbits d'intervenció es mantenen estretament relacionats, ja que si s'intervé en l'àmbit A amb la finalitat de cohesionar el grup, s'estarà contribuint a crear les condicions necessàries, tot i que no suficients per a què els alumnes treballin en equip, fet que inclou la intervenció en l'àmbit B, i a més, que vulguin aprendre i aprenguin a treballar cooperativament, actuació que s'inclou dins l'àmbit d'actuació C. De la mateixa manera, quan s'utilitza l'àmbit d'intervenció B, el treball en equip com a recurs, també es contribueix a cohesionar més el grup (àmbit d'intervenció A) que alhora influeix en què els estudiants aprenguin a treballar en equip, fet que es dona dins l'àmbit d'intervenció C. Per altra banda, si s'accentua aquest últim àmbit d'intervenció, promovent l'aprenentatge de treballar en equip, també s'utilitzaran millor les estructures cooperatives de l'àmbit d'intervenció B, i a més es contribuirà a millorar la cohesió de grup que promou l'àmbit d'intervenció A.

A mode de conclusió, doncs s'adverteix que aquests tres àmbits es retroalimenten contínuament, de manera que quan s'emfatitza en un d'ells,

s'està contribuint a promoure els altres. Per tant, d'aquesta retroalimentació se'n deriva la necessitat de treballar-los simultàniament i de manera continuada, amb la finalitat de promoure vertaderes comunitats d'aprenentatge dins dels equips cooperatius, regulant les actuacions en els tres àmbits, en funció de les necessitats o dels buits observats.

Fins aquí s'han analitzat els àmbits d'intervenció que proposa el Programa CA/AC. Esdevé necessari doncs, per a la realització de la recerca que es presenta, analitzar de forma més detallada la incidència de l'estructura cooperativa de l'aula en general, i en particular la intervenció en l'Àmbit A (Cohesió de grup) en la millora de la convivència i la resolució òptima i constructiva de conflictes a l'aula.

2.4. El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) i la convivència i la resolució de conflictes a l'aula

En aquest apartat s'analitza l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup, emmarcat dins del Programa CA/AC per a vincular-lo amb la millora que pretén promoure en els contextos educatius afavorint l'establiment d'un clima d'aula favorable. S'inicia doncs, amb una breu introducció sobre les diverses maneres de resoldre els conflictes en els diferents escenaris escolars, per a seguidament, introduir de manera detallada les dimensions d'anàlisi de la cohesió de grup que proposa el Programa CA/AC, així com algunes de les dinàmiques per a intervenir en aquest nivell. Es finalitza aquest apartat amb algunes conclusions i reflexions extretes de la recerca bibliogràfica duta a terme en el transcurs de la descripció de l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup.

2.4.1 Diferents escenaris per al tractament del conflicte escolar

Els conflictes poden ser de varies dimensions, poden ser petits desacords fàcils de resoldre, o bé desavinences més grans, amb les dificultats que comporta resoldre-les. Aquests conflictes, a la vegada es poden concebre des de diferents perspectives, depenent de les habilitats de cadascú per a solucionar-los, amb la qual cosa, es poden originar desacords que si no són resolts de manera constructiva, poden derivar en un desequilibri de la convivència.

Des de la perspectiva de l'escola tradicional, moltes vegades són els propis docents qui inicien un conflicte d'interessos⁶ entre els alumnes al fer-los competir per assolir els objectius, rivalitzant entre ells; i això ho confirmen els estudis realitzats per diversos autors quan es comparen les estructures de les activitats que es duen a terme dins l'aula (Vegeu Figura 2).

Així, tal i com exposen Johnson (1999) no té molt sentit ensenyar als alumnes a resoldre els conflictes de manera constructiva, si l'escola està estructurada competitivament.

En relació a l'estructura de l'aula doncs, aquests autors també adverteixen que els conflictes poden sorgir en dos escenaris o contextos educatius possibles: el cooperatiu i el competitiu (Figura 5).

Escenari cooperatiu	Escenari competitiu
<ul style="list-style-type: none"> • Busquen desenllaços beneficiosos per a tothom • Orientació de finalitats en les activitats a llarg termini • Concentren energies en assolir els objectius • Els interessa mantenir bones relacions amb els companys • Reconeixen la legitimitat dels interessos dels altres 	<ul style="list-style-type: none"> • Rivalitat entre els alumnes • Orientació de finalitats en les activitats a curt termini • Concentren energies en guanyar • No els interessa mantenir bones relacions prolongades • Perceben negativament les motivacions dels altres

Figura 5. Escenari cooperatiu i escenari competitiu
Elaboració pròpia a partir de Johnson & Johnson (1999)

En situacions en què l'estructura de l'aula és competitiva, es denota un ambient de rivalitat entre els alumnes, els quals estableixen vincles de competència i fins i tot d'animadversió per aconseguir una sèrie d'escasses recompenses (com l'atenció dels mestres o bones notes), intentant superar els altres per aconseguir el seu objectiu individual (Figura 5). Per tant, aquesta estructuració orienta els alumnes a concentrar les energies en ser el millor, tot orientant les

⁶ Un conflicte d'interessos és una situació en la qual les accions d'una persona dificulten o bé obstrueixen les d'una altra persona que intenta assolir les seves pròpies metes (Johnson & Johnson, 1999).

seves actuacions i actituds a curt termini (Johnson & Johnson, 1999).

Per contra, una estructuració cooperativa de l'aula contribueix a que els alumnes s'inclinin cap a la recerca de desenllaços beneficiosos per a tots els membres de l'equip (Figura 5). Així, aquests concentren els seus esforços en assolir els objectius tant individuals com a nivell de grup, tot mantenint unes bones relacions, ajudant-se entre ells i reconeixent la legitimitat dels interessos dels altres (Johnson & Johnson, 1999).

En aquest sentit doncs, es constata mitjançant diferents investigacions realitzades en el context escolar, que l'estructura cooperativa dóna lloc a múltiples resultats positius que l'estructura competitiva no aconsegueix assolir (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Deixant de banda l'evident increment del rendiment acadèmic, la cooperació promou unes relacions més positives entre els alumnes: es potencia l'esperit d'equip, les relacions basades amb la solidaritat i el compromís, el suport personal i escolar, la cohesió de grup i una valoració positiva de la diversitat. Per altra banda, a nivell de salut mental, l'estructura cooperativa de l'activitat afavoreix un ajustament psicològic general, enfortint la identitat personal de l'alumne, contribuint al seu desenvolupament social, a la integració i a l'autoestima (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Així, l'aprenentatge cooperatiu pot donar resposta a la millora de la socialització, i per tant, també pot ser utilitzat en el conflicte com una eina educativa per promoure la seva resolució constructiva i pacífica.

Partint doncs de que els conflictes es poden desenvolupar en tot centre educatiu, ja que en diferents moments sembla ser que tots els alumnes tenen contacte amb aquests, es pot considerar que formen part de la cultura escolar (Garaigordobil & Fagoaga, 2006). I si aquests no són resolts de manera òptima, poden conduir a actituds excloents cap a alguns més vulnerables. Per tant, es posa de manifest la importància d'atendre aquesta vessant de l'ésser humà, ja que és considerada natural en la conducta humana, i el que és més preocupant, és que moltes vegades s'intenta mantenir invisible davant dels ulls de la societat en general i de l'escola en particular (Díaz-Aguado, 2006).

Així, aquesta falta de resposta, o actuació passiva vers el conflicte, és considerada una condició de risc que pot comportar conductes excloents, de manera que es fa necessari, considerar quines són les pràctiques educatives més adequades per eradicar aquestes concepcions implícites de la comunitat educativa, amb la finalitat de treure-les a la llum, poder-les analitzar i entendre, i conseqüentment actuar per cercar una resolució constructiva.

Aquesta conspiració del silenci cap el conflicte, es pot relacionar molt directament amb el tractament habitual d'atenció a la diversitat que es dona en l'escola tradicional, que en molts casos actua com si no existís. Així, és precis superar aquesta invisibilitat o ceguera cap a la diversitat, incloent, com a tema transversal en totes les àrees del currículum, programes globals que proporcionin experiències garants per a la igualtat d'oportunitats en la participació i l'aprenentatge. És doncs, mitjançant pràctiques cooperatives –les quals estiguin dirigides al desenvolupament de valors i actituds fonamentals– una eficaç forma de promoure vertaders vincles afectius i emocionals entre els alumnes, amb la finalitat de que tots ells acceptin els demés –independentment de les seves circumstàncies personals o socials– i que esdevinguin persones més tolerants, solidàries i democràtiques, disminuint les condicions de risc excloents per qualsevol motiu.

Així, els objectius que ens permet assolir aquesta estratègia didàctica per establir un bon clima de convivència dins l'aula, són:

- Potenciar les relacions positives dins l'aula, estimulants a l'alumnat a esdevenir capaços de treballar amb qualsevol company de classe.
- Aconseguir que tots els alumnes esdevinguin més autònoms en el seu propi procés d'aprenentatge, de manera que aprenguin a resoldre dubtes de manera conjunta, ajudant-se els uns als altres, sempre amb la supervisió del docent.
- Atendre la diversitat que actualment accedeix al sistema educatiu amb diferents necessitats.
- Reduir l'abandonament precoç i el fracàs escolar mitjançant una atenció més personalitzada a través d'una interacció positiva entre els alumnes.

És necessari doncs, dirigir les actuacions educatives cap al foment de la cooperació a múltiples nivells entre els alumnes, per a la resolució de conflictes de manera conjunta, procurant establir una convivència òptima, sense actuar mitjançant conductes excloents. Però és precís que la cultura escolar i que les actuacions que es duguin a terme, siguin coherents amb el que es pretén transmetre.

Justament cap a aquesta direcció apunta l'Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup, del Programa CA/AC que hem descrit a grans trets en l'apartat anterior: cap a l'establiment d'una convivència òptima en el si dels grups d'alumnes per tal d'estructurar-hi l'activitat de l'aprenentatge en general de forma cooperativa, comptant amb la solidaritat i l'ajuda mútua dels propis estudiants a l'hora treballar a l'aula i aprendre els continguts escolars. Anem a veure, doncs, ara amb més profunditat, què proposa el Programa CA/AC per millorar la convivència i per resoldre els conflictes dins l'aula.

2.4.2 Introducció a l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup⁷

Si s'estructura l'aula de manera cooperativa seguint les orientacions i propostes del Programa CA/AC, més concretament la intervenció en l'àmbit A –el qual inclou aquelles actuacions destinades a cohesionar el grup– es promourà una sèrie de beneficis no només a nivell de grup, sinó també a nivell individual. Mitjançant l'actuació en aquest àmbit s'afavorirà el desenvolupament d'aquelles competències tant necessàries per a la vida en societat. El diàleg, la iniciativa i l'autonomia personal, la solidaritat, el respecte, l'ajuda mútua i moltes altres habilitats pro socials, esdevindran la clau per a què tots els alumnes aprenguin els sabers més importants de la vessant humana, que rau en saber fer, saber ser i estar, aprendre a aprendre, saber viure i sobretot, saber conviure.

Però com s'ha dit anteriorment, les actuacions en l'àmbit d'intervenció A, i en qualsevol altre dels descrits pel Programa CA/AC, van més enllà de la simple contribució en incidir únicament en una d'aquestes vessants, ja que quan

⁷ Pujolàs, Pere; Lago, José Ramon (coords); Naranjo, Mila; Pedragosa, Olga; Riera, Gemma; Soldevila, Jesús; Olmos, Gloria; Torner, Alba; Rodrigo, Carles. *Programa CA/AC ("Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* (Document intern de la Universitat de Vic).

s'intervé en un d'ells s'està contribuint a millorar i enfortir les actuacions en els altres. D'aquesta manera, mitjançant l'estructuració cooperativa de l'aula, i seguint les orientacions didàctiques que proposa aquest programa, es contribuirà alhora a que els alumnes aprenguin a cooperar, emprant aquesta metodologia com un recurs en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Àmbit d'intervenció B) i a que la cooperació sigui entesa i tractada com un contingut més (Àmbit d'intervenció C).

Esdevé necessari doncs, incidir en l'àmbit d'intervenció A: cohesió de grup, proposat pel Programa CA/AC, en el cas en què es vulguin dur a terme actuacions destinades a la promoció d'una convivència òptima establint un clima o ambient d'aula saludable, en detriment de les conductes que puguin conduir a una increment de conflictes mal resolts, degut a les escasses estratègies que alguns alumnes han adquirit per a solucionar-los.

Així doncs, fent-se evident la necessitat d'incidir en la cohesió de grup, sobretot en aquells grups que estan conformats per alumnes poc units degut a la intolerància cap a la diversitat, es considera imperatiu el fet d'intervenir de manera equitativa i democràtica mitjançant estructures cooperatives; ja que d'una altra manera, mitjançant les pràctiques més vinculades amb la cultura escolar tradicional, es corre el risc de promoure actuacions i conductes que excloguin aquells alumnes més vulnerables.

Es creu essencial doncs, la necessitat de portar a terme pràctiques inclusives i cooperatives destinades a oferir les mateixes oportunitats a tots els alumnes, per a desenvolupar actituds que es corresponguin amb aquells valors que contribueixen de manera més directa en la formació de persones més democràtiques, empàtiques, tolerants i respectuoses amb la diversitat.

2.4.3 El clima o ambient d'aula i factors que el condicionen

Tal i com hem esmentat anteriorment, tot i no ser suficient, és imprescindible que abans de la introducció de l'aprenentatge cooperatiu, es fomenti la predisposició dels alumnes cap al treball cooperatiu, per a què progressivament es pugui anar creant un clima d'aula que afavoreixi la cooperació, i el grup classe esdevingui una cohesionada comunitat d'aprenentatge

Les intervencions en aquest àmbit possibilitaran que el docent pugui cercar respostes adequades i eficients davant de grups classe poc cohesionats, i en els quals hi hagi alumnes que degut a la seva vulnerabilitat puguin resultar exclosos de la petita comunitat d'aprenentatge.

Tanmateix, les actuacions recomanades en l'Àmbit A, dirigides a cohesionar els grups d'estudiants, mantenen una estreta relació amb el clima d'aula. El propòsit doncs, segons Pujolàs (2008) és el de programar espais i temps per a dur a terme dinàmiques de grup, que contribueixin a l'establiment d'un bon clima d'aula promotor de la cooperació entre educands. Es tracta doncs, de programar dins les accions tutorialis una sèrie de dinàmiques de grup que facilitin l'establiment d'un bon clima i contribueixin a desenvolupar en els alumnes la consciència de grup (Pujolàs, 2009).

De la mateixa manera, es poden introduir activitats destinades a treballar continguts d'altres àrees que, segons com es plantegin, poden contribuir a cohesionar el grup. I per altra banda, també es poden treballar aspectes de cohesió grupal en altres moments, com són durant la resolució de problemes puntuals que puguin anar sorgint en el si del grup.

Anem a veure doncs, de manera més detallada el concepte "clima o ambient d'aula" que es genera en el si de l'escola.

Rosa Marchena (2005) defineix el clima d'aula com "la construcció originada per les relacions socials que estableixen els protagonistes d'una classe, així com per la forma de pensar de cadascun d'ells, per les seves creences o pels seus valors, és a dir per la cultura existent dins l'aula" (Marchena, 2005, p. 155)

Aprofundint en la complexitat d'aquest concepte, Marchena (2005) s'hi endinsa tot matisant que dins l'aula hi coexisteixen una sèrie de trets característics que determinen els esdeveniments que succeeixen dins l'aula, i per tant que defineixen el seu clima o ambient. Menciona els següents trets:

- Multidimensionalitat: en una aula succeeixen diferents esdeveniments degut a la diversitat present dins seu.
- Simultaneïtat: dins d'una aula succeeixen moltes coses a la vegada.

- Immediatesa: vinculat a la simultaneïtat, els esdeveniments de l'aula succeeixen de manera molt ràpida.
- Impredictibilitat: de manera continuada, dins l'aula, succeeixen coses inesperades que no han estat planificades prèviament.
- Publicitat: totes les actuacions del docent i dels alumnes dins l'aula són públiques per a tots els qui participen en ella.
- Història: tots els esdeveniments que, amb anterioritat, han anat succeint en una aula, acaben configurant els presents i futurs successos, com per exemple les normes de convivència establertes per a tot un curs escolar.

Aquesta autora indica que són tres els factors que determinen l'ambient d'una aula, referint-se en primer lloc a la manera en què el professor es relaciona amb els seus alumnes dins l'aula, a la disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques, i finalment a les interaccions que s'estableixen entre els alumnes (Marchena, 2005).

El primer factor *interacció del professorat amb el seu alumnat* té a veure amb les formes amb què el docent es relaciona amb els seus alumnes, de manera que segons com ho faci, s'anirà creant un perfil d'interacció que el caracteritzarà. Entre aquests estils d'interacció Marchena (2005) destaca el model estricte, el directiu, el tolerant/directiu, l'esclau del seu treball, l'insecur/tolerant, l'insecur/agressiu, el repressiu i el tolerant, que seria l'estil més pròxim al paradigma inclusiu. Cal dir però, que el docent no manté de manera permanent relacions única i exclusivament segons un estil d'interacció en concret, ja que les pròpies circumstàncies de l'aula i característiques dels educands varien constantment.

És desitjable doncs, que el docent promogui vertaders vincles que s'inclinin cap a pràctiques inclusives, s'esforci per mantenir relacions caracteritzades per l'amistat, estigui disposat a oferir ajuda a tots els seus alumnes, empatitzi amb ells, transmeti energia positiva, i promogui la participació i aprenentatge de tots ells al màxim de les particulars possibilitats de cada un d'ells.

Un altre factor que condiciona l'ambient de l'aula és, segons Marchena (2005),

la disponibilitat dels alumnes cap a les tasques de l'aula. Pujolàs (2008) respecte a aquest factor considera que són dues les condicions necessàries, i relacionades entre elles, per a què hi hagi una bona disponibilitat cap a les tasques de l'aula. Una d'elles és que els educands es sentin capaços de fer les activitats proposades, i l'altra, que es sentin a gust desenvolupant-les.

El darrer factor, que és el que més ens interessa per al desenvolupament del següent apartat, és el que Marchena (2005) anomena *interaccions entre iguals*. Per a descriure'l i enllaçar-lo amb el plantejament que es proposa amb el present treball, detallarem aquestes interaccions entre els educands tot relacionant-les amb les dimensions que el Programa CA/AC proposa per a les intervencions en l'Àmbit A: cohesió de grup.

2.4.4 Dimensions d'anàlisi de l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup⁸

A continuació doncs, descriurem de forma detallada les dimensions que es suggereixen des del Programa CA/AC per intervenir en l'Àmbit A: cohesió de grup. Aquestes són les següents:

1. La participació de tots els alumnes i les alumnes del grup i la presa de decisions consensuada
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com una cosa important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició per a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

⁸ Pujolàs, Pere; Lago, José Ramon (coords); Naranjo, Mila; Pedragosa, Olga; Riera, Gemma; Soldevila, Jesús; Olmos, Gloria; Torner, Alba; Rodrigo, Carles. *Programa CA/AC ("Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* (Document intern de la Universitat de Vic).

Tot i que descriurem les cinc dimensions d'aquest àmbit d'intervenció, interessen especialment –pel plantejament d'aquest estudi– les dimensions 1, 2, 3 i 5, ja que es consideren fonamentals per a la intervenció en la resolució constructiva de conflictes que puguin sorgir dins l'aula, i per a l'establiment d'un clima favorable que contribueixi a la millora de la convivència. A continuació es detallen totes amb més precisió.

Dimensió 1: La participació de tots els alumnes i les alumnes del grup i la presa de decisions consensuada

Endinsats en el paradigma inclusiu de l'educació, considerem que la interacció entre alumnes és un dels millors recursos presents dins l'aula per a desenvolupar, de manera encertada, els processos d'ensenyament i aprenentatge que s'hi desenvolupen dins seu, tot ennoblint-los i avançant cap a la creació de petites comunitats d'aprenentatge en les que el suport mutu garanteixi l'èxit i el benestar de tots.

Així, les relacions interpersonals que s'estableixen entre els alumnes són un clar condicionador del clima de l'aula, per tant, segons la qualitat de les interaccions, l'ambient d'una aula es podrà veure modificat (Marchena, 2005).

Mitjançant la investigació que sustenta el contingut de l'obra d'aquesta autora, l'equip de recerca implicat va detectar, en referència a aquesta dimensió, que quan els alumnes treballaven en equip, l'ambient de l'aula era més serè i tranquil que quan treballaven de manera individual o competitiva. Tanmateix, els conflictes disminuïen i la classe esdevenia un espai més fàcilment gestionable (Marchena, 2005).

La participació de tots els membres d'equip i la presa de decisions consensuada dins d'aquest, pren rellevància en l'increment considerable de la consciència de grup dels educands. Mitjançant l'estructura cooperativa de l'activitat i la interdependència positiva que es genera entre els membres de l'equip, es promou la participació activa (interacció estimuladora cara a cara) i equitativa de tots ells per assolir uns objectius tant personals com a nivell de grup, amb la necessitat vinculada de prendre decisions entre tots els membres d'equip de manera consensuada.

Quan treballen en equip, els educands es passen informació sobre les tasques que han de fer i interactuen en un ambient acollidor en el qual se'ls ha de permetre dialogar, donat que la comunicació és la base de l'aprenentatge. Així, les relacions establertes dins del grup per a l'assoliment dels objectius proposats, i l'estructura cooperativa que els caracteritza –mitjançant la distribució de rols entre els membre d'equip– es promou la participació equitativa entre tots els companys, millorant així la cohesió des d'aquesta necessària dimensió per a la presa de consciència de grup.

Dimensió 2: El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.

L'acceptació dels companys, els vincles d'amistat, i en definitiva, les relacions positives entre els alumnes, implica un pas més cap a la cooperació i la tantes vegades promoguda cohesió de grup que proclama l'escola inclusiva.

L'acceptació dels iguals, segons Marchena (2005) és la conformitat, l'afany i l'entusiasme que mostren els educands quan el docent proposa realitzar activitats mitjançant la formació d'equips. Així, la tolerància i l'acceptació dels companys per a l'establiment de relacions, vincles positius i d'amistat, és fonamental per assolir la cohesió de grup. Les relacions lleials, compromeses, d'acceptació mútua i per tant, de suport són dimensions imprescindibles per a l'establiment de vincles afectius promotors de la cohesió.

Mitjançant l'aplicació d'un qüestionari dirigit a alumnes d'Educació Secundària, emmarcat en la recerca dirigida per Marchena (2005), es va trobar que en un alt percentatge (90,8%), els educands contestaven que els hi agradava que els demés fossin amics seus. Al cap i a la fi, treballar en equip no és més que una excel.lent ocasió per a fer realitat aquesta pretensió.

Es fa necessari, doncs, l'establiment de vincles positius entre els membres d'un equip per a què funcioni. Així, és necessari que el docent proporcioni múltiples dinàmiques, a múltiples nivells, per a promoure la cohesió de grup mitjançant l'establiment de relacions afectives entre els educands. Per aquest motiu, es fa imprescindible incloure actuacions que contribueixin a que es coneguin millor, tot aprenent a valorar les particulars qualitats dels seus companys.

Dimensió 3: El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent

En referència als vincles relacionals i afectius entre alumnes per a l'establiment del coneixement mutu i d'amistat, creiem més que evident que s'ha de prestar una especial atenció a aquests indicadors quan hi ha algun alumne més vulnerable a ésser exclòs, ja sigui degut a alguna discapacitat o al seu origen cultural. És per aquest motiu que cobra rellevant importància la sensibilització dels educands corrents d'una aula, per a què participin de manera activa en el procés d'inclusió d'aquests alumnes.

Es fa evident doncs, en el marc d'aquesta tercera dimensió, que és necessari no només integrar dins l'aula alumnes considerats diferents degut a diverses característiques personals, socials o culturals, sinó promoure el seu reconeixement com a membres imprescindibles per aportar altres punts de vista i recursos valuosos dins l'equip cooperatiu en general i per a cada membre en particular. D'aquesta manera esdevé imperatiu sensibilitzar tot el grup classe en general, i els equips cooperatius en particular per a actuar solemnement, d'acord amb els principis que regeixen el reconeixement de totes les persones, i la igualtat d'oportunitats per a la participació i l'aprenentatge que postula el paradigma inclusiu.

Reconèixer, respectar, avenir-se, simpatitzar, congeniar, posar-se d'acord, i tenir en compte les aportacions de tots els companys, inclosos aquells més vulnerables a l'exclusió, és un pas més per a desenvolupar el sentit de pertinença a una comunitat, i evidentment cap a la millora de la cohesió grupal.

Tot i que de vegades pot ser difícil promoure l'acceptació d'algun company considerat diferent dins del grup d'alumnes corrents, és imprescindible impulsar, a diferents nivells i amb diferents dinàmiques, aquests processos d'acceptació per a fundar veritables relacions d'amistat, i més quan el no acolliment d'altres pot comportar conflictes en les relacions interpersonals.

Dimensió 4: La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com una cosa important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.

Tal i com recorda la psicologia de l'aprenentatge, entre els alumnes es resolen les tasques amb més efectivitat quan treballen junts. Per tant, mitjançant diferents dinàmiques, el rol del docent consistirà en convèncer-los de que és millor treballar en equip que de manera individual, i que mitjançant les diferents aportacions de tots, s'assoleixen els objectius més fàcilment que de manera individual. Així, en aquesta dimensió pren molta importància procurar que els alumnes assoleixin el convenciment de que tots i totes són importants.

Dimensió 5: La disposició per a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència

El domini d'habilitats socials és un factor que condicionarà notablement la cohesió de grup i es contribuirà al progrés cap al treball en equip.

Que els alumnes d'un mateix grup es coneguin, que confiïn els uns amb els altres, que es comuniquin a través de l'establiment d'un diàleg constructiu, que s'acceptin, i que es recolzin i s'animin mútuament, contribuirà a la resolució de conflictes de manera constructiva. El fet d'oferir i demanar ajuda per a resoldre de manera efectiva una tasca i de compartir materials i recursos durant la realització de diverses activitats, Marchena (2005) ho denomina desitjos d'afiliació. Quan els alumnes treballen en equip, de manera que cooperen entre ells en la resolució de dubtes, és quan s'observa de forma més explícita aquesta afiliació.

Doyle (1986) citat a Marchena (2005) va comprovar en la seva recerca que apareixien majors distraccions i conductes negatives en els alumnes quan cada un es mantenia en el seu lloc de treball realitzant la tasca de manera individual que quan tots participaven de manera col·lectiva en la resolució de les activitats.

És necessari doncs, que dins d'un equip cooperatiu hi hagi una forta disposició cap a la solidaritat, on s'afavoreixi la tolerància i el respecte cap als altres, per a la millora del desenvolupament afectiu de tots els alumnes, on s'intercanviïn

lliurement valors i actituds, per augmentar la capacitat d'empatia, millorant les relacions personals per a disminuir els comportaments individuals, d'intolerància i disrupció dins l'aula.

És molt important doncs, que els equips d'alumnes prenguin consciència d'equip, i que es creï entre ells, una aliança amb diversos matisos i tonalitats que contribueixin considerablement en el desenvolupament d'habilitats socials, dialògiques i més humanes que promouran el desenvolupament integral dels alumnes cap a l'excel·lència humana.

Fins aquí hem descrit les dimensions d'intervenció que proposa l'àmbit A per a la cohesió de grup. A continuació es detallaran algunes de les dinàmiques que el Programa CA/AC recomana per a intervenir en cada una de les dimensions comentades anteriorment.

2.4.5. Dinàmiques per intervenir en l'Àmbit A: cohesió de grup

El Programa CA/AC ofereix al professorat una sèrie d'actuacions i dinàmiques de grup per treballar dins l'aula i per a cada una de les dimensions que proposa, començant a treballar per aquella que es consideri més rellevant en cada moment i situació dins l'aula

Aquestes dinàmiques de grup són *“un conjunt d'operacions i d'elements que actuen com a forces que provoquen un determinat efecte en els alumnes, en funció de les necessitats d'un moment donat en un grup determinat”*. Aquestes actuacions doncs, afavoreixen que *“els alumnes es coneguin millor, que interactuïn de manera positiva, que es sentin motivats per treballar en equip, que prenguin decisions consensuades, etc”* (Pujolàs, 2008:155).

A grans trets doncs, aquesta definició concreta fidelment les cinc dimensions descrites per a intervenir en l'àmbit A: cohesió de grup. Aquest autor remarca que és important no caure en l'extrem de voler preparar molt el grup abans d'introduir l'aprenentatge cooperatiu, ja que mai acabarem de veure'l suficientment disposat a treballar d'aquesta manera a l'aula (Pujolàs, 2008).

Tal i com esmenta, els tres àmbits d'intervenció que proposa el Programa CA/AC estan estretament relacionats, i a mesura que el grup classe vagi

experimentant vivències positives de treball cooperatiu, progressivament, la cohesió també anirà augmentant. De manera que, com més cohesionat estigui el grup més positives seran les experiències del treball en equip. (Pujolàs, 2008: 156).

A continuació es detallen algunes de les dinàmiques que proposa el Programa CA/AC per a la intervenció en l'Àmbit A: cohesió de grup, i per a cada una de les dimensions que anteriorment s'han descrit (Figura 6).

Dinàmiques per fomentar el debat i el consens en la presa de decisions	<ul style="list-style-type: none"> • El Grup Nominal • Les Dues Columnes
Dinàmiques per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup	<ul style="list-style-type: none"> • La Pilota • La Teranyina • La Maleta • La Silueta • L'Entrevista
Dinàmiques per facilitar la participació d'alumnes corrents en la inclusió d'algun company amb discapacitat i potenciar el coneixement mutu	<ul style="list-style-type: none"> • Comissió de Suports • Cercle d'Amics • Contracte de Col.laboració
Dinàmiques i activitats per mostrar la importància del treball en equip	<ul style="list-style-type: none"> • Les Meves Professions Preferides • L'Equip d'en Manel
Dinàmiques per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de forma cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Món de Colors • Cooperem quan

Figura 6. Dinàmiques per a intervenir en l'Àmbit A: Cohesió de grup

Elaboració pròpia a partir de Pujolàs (2008)

Dinàmiques de grup per a la intervenció en la dimensió 1. Foment de la participació, el debat i el consens en la presa de decisions

-El Grup Nominal

L'objectiu d'aquesta dinàmica és que els educands puguin obtenir informació diversa i diferents punts de vista de tots els alumnes d'un grup classe, sobre un determinat tema, de tal manera que, mitjançant l'estructura cooperativa de l'activitat, es promogui la participació de tots els alumnes, inclosos aquells que

per determinats motius en altres ocasions no intervindrien. Aquesta dinàmica també és de gran utilitat per a promoure la presa de decisions consensuada.

Consisteix en primer lloc, en què el docent expliqui quin és l'objectiu que es pretén assolir aplicant aquesta tècnica. Durant els primers cinc minuts, cada alumne, i de manera individual, ha d'escriure les seves propostes per a resoldre el problema en qüestió. Seguidament, cada alumne expressa les seves idees. El que no les vulgui expressar no ho ha de fer, i el que en tingui més d'una, s'ha d'esperar a que li toqui el següent torn. Mentrestant, el mestre les escriu a la pissarra, posant-li una lletra a cada una per ordre alfabètic. En un següent pas, cada alumne ordena jeràrquicament les idees de tots els companys, puntuant amb un 1 la que consideri més rellevant, i així mateix amb totes fins a puntuar-les totes. Seguidament s'anota a la pissarra i en cada una de les propostes, la puntuació de tots els alumnes per a finalment, sumar-les i saber quines han estat més valorades, que seran les que hagin tingut menys puntuació. Per acabar, i donat que la dinàmica ho permet, es poden comentar i discutir els resultats obtinguts.

-Les Dues Columnes

Aquesta, és una dinàmica que promou el diàleg i facilita la presa de decisions, i és una bona eina per a què els alumnes aprenguin a concebre com a més rellevants els objectius comuns i compartits que no els individuals. Degut a la seva estructura, s'evita l'excessiu protagonisme d'alguns alumnes que intenten imposar la seva opinió per sobre la dels altres.

És doncs, una dinàmica molt adequada en processos de presa de decisions o resolucions de problemes, ja que permet escollir la millor alternativa quan n'hi ha diverses. El docent anota les propostes a la pissarra però sense que se sàpiga el nom de qui l'ha proposat i al final es fa una valoració de les alternatives presentades.

Aquesta dinàmica es complementa molt bé amb la dinàmica del Grup Nominal, i es pot emprar en la darrera fase d'aquesta.

Dinàmiques de grup per a la intervenció en la dimensió 2. Afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dins del grup.

-La Pilota

Aquesta dinàmica és un joc estructurat amb la finalitat de que els participants aprenguin el nom dels seus companys durant els primers dies del curs. Mitjançant La Pilota, es promou la distensió dins del grup i es contribueix a que els alumnes es coneguin a través d'una original forma d'interacció que ofereix moltes possibilitats per afavorir, tant el reconeixement de tots els educands dins l'aula, com la seva implicació en la dinàmica..

Es dibuixa un gran cercle al terra de l'aula o del pati, i un alumne es situa al seu bell mig amb una pilota. Diu el seu nom amb veu alta, i seguidament el d'algun company de classe. L'hi passa la pilota i seguidament s'assenta dins del cercle. Aquest fa al mateix amb algun altre company d'aula, i així fins acabar, que serà el moment en què tots els alumnes estiguin asseguts dins del gran cercle. En cas de que algun alumne no conegui el nom de cap company d'aula, ningú el pot ajudar, i haurà d'anar provant noms fins que n'encerti un.

El mestre ha de controlar el temps que tarden els alumnes en reunir-se junts fins a finalitzar el joc. De manera que si es va aplicant en dies successius, cada vegada tardaran menys temps en acabar-lo, i això serà senyal de tots coneixen els noms dels seus companys (Pujolàs, 2008).

-La Teranyina

Aquesta, és una activitat que es pot realitzar tant dins l'aula al pati. Promou la creació d'un vincle entre tots els alumnes, el qual escenifica de manera molt visual i directa la importància dels lligams i el coneixement entre companys.

Els alumnes s'han de situar formant una rotllana. I amb un cabdell de llana a la mà, el primer en iniciar la dinàmica, es presenta, tot destacant algun aspecte de la seva personalitat o afició, i seguidament, agafant l'extrem del cabdell, el llança a algun company, qui haurà de fer el mateix procediment. Al final, s'haurà creat una teranyina entre tots els alumnes de l'aula.

Amb aquesta dinàmica, el docent ha de deixar molt clar que cada un dels

alumnes esdevé imprescindible, ja que si un d'ells deixa el fil que enllaça amb tots els companys, la teranyina es desmunta.

-La Maleta

Aquesta dinàmica la inicia el mestre tot presentant-se un dia a l'aula amb una caixa o una maleta, la qual contendrà 3 o 4 objectes que representin la seva personalitat. Els mostrarà a tots els alumnes i anirà explicant què significa cada objecte per ell. Explicarà a tota la classe que això és el que haurà de fer cada un d'ells quan se'ls avisi, de manera que tots tindran l'oportunitat de mostrar els objectes amb els quals més s'identifiquen i podran conèixer-se més a fons.

-La Silueta

Mitjançant aquesta dinàmica específica es promou l'autoestima dels alumnes. Amb paper continu, que s'estirarà al terra, cada alumne dibuixarà el contorn de la silueta d'un altre, que romandrà estirat sobre el paper. Seguidament es penjaran totes les siluetes a la paret de l'aula o del passadís. Cada alumne escriurà en cada silueta quelcom simpàtic o bonic sobre cada company. I en el cas de que no es coneguin molt bé, es pot destacar algun aspecte físic o de caràcter que resulti agradable. D'aquesta manera, cada alumne sabrà què en pensen els companys de la seva persona. En cas de no disposar-se d'espai, cada alumne pot fer un dibuix que l'identifiqui en un paper DIN A-3.

-L'Entrevista

A cada estudiant se l'hi assigna un número i es fan parelles d'alumnes a l'atzar. En una primera fase, la parella s'entrevista mútuament a partir d'un qüestionari personalitzat per a conèixer les habilitats, aptituds i defectes de cada alumne, que tota l'aula ha confeccionat amb anterioritat.

En una segona fase, cada alumne ha d'escriure amb una frase les característiques del seu company, i si es dóna el cas, es corregeixen. Finalment, cada alumne llegeix en veu alta el que ha escrit per tal de que tots els companys d'aula sàpiguem com és el company que ha entrevistat. Aquesta activitat es pot realitzar més d'una vegada, de manera que en altres ocasions es poden anar plantejant preguntes més personals per a conèixer-se millor.

Dinàmiques de grup per a la intervenció en la dimensió 3. Facilitar la participació de l'alumnat corrent en el procés d'inclusió d'algun company i potenciar el coneixement mutu.

-Comissió de Suports

Aquesta dinàmica contribueix a que tots els alumnes d'un equip cooperatiu, es reunixi de forma periòdica per a determinar de quina manera es poden donar més suport mutu per així, fer més acollidor l'equip amb la finalitat de que el grup classe progressivament esdevingui una petita comunitat d'aprenentatge.

La *Comissió de Suports* és un bon recurs per potenciar processos d'inclusió d'algun company amb discapacitat, ja que afavoreix el coneixement mutu, i per tant, les particulars necessitats de cadascú.

-Cercle d'Amics

Amb la finalitat de sensibilitzar el grup classe i contribuir a que reflexionin sobre la situació dels seus companys amb capacitats diferents es proposa aquesta dinàmica de grup. A través del Cercle d'Amics es pretén representar gràficament les diferències entre els cercles d'amics dels alumnes corrents i els cercles que engloben els amics d'algun alumne amb discapacitats.

En quatre cercles concèntrics s'anota en el cercle central el nom del company o companys amb qui manté una relació d'amistat més profunda. Per altra banda, en el cercle més perifèric s'hi anota el nom de les persones del centre amb qui mantenen una relació més circumstancial o professional. I en els cercles intermedis s'hi anoten els noms dels companys i companyes segons els grau d'amistat que mantenen amb ells.

A partir d'aquesta dinàmica es pot veure de manera molt gràfica com els alumnes amb discapacitat situen al centre del cercle a persones adultes com per exemple la mestra d'educació especial, el conserge, etc., mentre que els alumnes corrents situen en aquest mateix lloc als seus companys de la mateixa edat.

-Contractes de Col.laboració

Quan amb un equip s'hi incorpora un nou alumne se li demana que firmi un contracte on s'especifica quin tipus de suport es compromet a donar a algun company del grup, ja sigui amb discapacitat o sense, i qui el substituirà si algun dia per qualsevol motiu no pot complir amb el seu compromís.

Els alumnes amb capacitats diferents també que també formen part d'aquest equip, també han de firmar el contracte tot compromentent-se a donar suport a algun company segons les seves capacitats, ja que també tenen moltes coses positives per aportar al grup. D'aquesta manera es promou que es senti reconegut dins del grup, tot fomentant la seva autonomia.

Dinàmiques de grup per a la intervenció en la dimensió 4. Mostrar la importància de treballar en equip i demostrar la seva eficàcia.

-Les Meves Professions Preferides

Cada alumne pensa tres professions que li agradaria fer quan sigui gran. Les posen en comú, i cada un en tria una, procurant no repetir-ne cap. Seguidament es reuneixen en grups de 4 o 5 alumnes i analitzen cada professió mitjançant una sèrie de preguntes com: En què consisteix aquesta professió? Necessiten altres persones per fer la feina? És convenient que sàpiguen treballar en equip?...

Després, posen en comú els anàlisis que han fet de cada professió per confirmar la importància del treball en equip i per a que compreguin que és important que aprenguin a treballar d'aquesta manera.

-L'Equip d'en Manel

A partir del cas d'en Manel, un noi a qui no li agradava treballar en equip, cada alumne, de manera individual, ha de fer una llista dels avantatges que té treballar en equip. Seguidament es reuneixen en equips de quatre o cinc, posant en comú els avantatges que cadascú ha apuntat, i afegeixen a la llista individual, algun aspecte positiu que no havia considerat.

Seguidament, els diferents equips posen en comú els avantatges que han trobat, i poden afegir a la seva llista de grup, algun aspecte que ells no havien

contemplat. En una última fase, es tracta de que els alumnes comparin la primera llista que han fet amb la tercera, de manera que copsin la idea de que entre tots han trobat més respostes que si ho haguessin fet de manera individual.

Dinàmiques de grup per a la intervenció en la dimensió 5. Preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de forma cooperativa, afavorint la disposició per a la solidaritat i la convivència.

-Món de Colors

A cada participant, amb els ulls tancats se'ls posa un gomet de diferent color al front, de manera que no sàpiguen quin color els ha tocat. A un alumne del grup classe se l'hi posa un gomet diferent als dels altres de tal manera que no es pugui agrupar amb ningú. Seguidament se'ls diu que tenen dos minuts per agrupar-se, però ho han de fer sense parlar. El tutor o algun participant observa com ho fan i què passa amb l'alumne que no es pot agrupar amb els demés. Després, entre tots, reflexionen i parlen de com ho han fet i com s'han sentit.

-Cooperem quan

Aquesta dinàmica contribueix a que els alumnes descobreixin de manera pràctica algunes actituds i valors importants per a la vida que proporciona el treball cooperatiu com és la solidaritat, el respecte, etc. Consisteix en estructurar l'aula en equips cooperatius, de manera que, a partir d'uns textos que han de llegir amb molta atenció, al finalitzar la lectura, reflexionin sobre valors fonamentals trobats dins dels textos, com ara la solidaritat, l'acceptació, l'amistat, etc.

2.4.6. Conclusions i reflexions sobre les dimensions d'anàlisi proposades per l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup

Partint d'un plantejament inclusiu de l'educació, es pot concloure que l'objectiu del Programa CA/A consisteix en promoure i incorporar dins l'aula l'estructura cooperativa de l'aprenentatge amb la finalitat de millorar les pràctiques educatives actuals, tot acostant-les cada vegada a enfocaments més inclusius.

I concretant una mica més, també podem dir que l'Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup, té la finalitat d'actuar, mitjançant diferents dinàmiques, i per a diferents dimensions, amb la finalitat de que els educands prenguin, progressivament, més consciència de grup, sempre sense descuidar els altres àmbits d'intervenció que postula el Programa CA/AC.

En referència a la resolució de conflictes dins l'aula per a l'establiment d'un bon ambient i per a la millora de la convivència, cal dir que la identificació de conductes de risc en el comportament dels alumnes i el desenvolupament de mesures i actuacions, tant preventives com d'intervenció, requereix un treball especialitzat i sistemàtic que impliqui a tots els agents socialitzadors, i en especial, dins l'escola, a tota la comunitat educativa.

Els educands són capaços d'incorporar habilitats socials des d'edats primerenques, per això és necessari un esforç específic i sistemàtic en aquesta direcció. L'estructura cooperativa de l'activitat, i en particular les intervencions educatives per a la cohesió de grup que defensa el Programa CA/AC, són recursos òptims per a la millora de les pràctiques educatives que tendeixen cap al paradigma inclusiu.

Resulta evident doncs, que per assolir l'establiment de relacions significatives i conèixer de manera òptima amb els iguals, és necessari aprendre a solucionar els conflictes que puguin sorgir, a través del diàleg i la negociació, i arribar d'aquesta forma a acostaments i acords conjunts. Això suposa que els alumnes han de desenvolupar certes habilitats que es manifesten a l'hora d'afrontar el problema, com és el cas de la confiança amb els companys, l'empatia, l'assertivitat, l'esperit crític, l'aprovació mútua i el respecte. Sense aquestes habilitats doncs, no es podrà arribar a la negociació ni a la pràctica del diàleg com a forma de posar-se d'acord davant de diferents opinions i punts de vista.

Són rellevants les paraules del professor Alfonso Lopez Quintás⁹, qui durant el

⁹ Alfonso López Quintás, catedràtic emèrit d'Estètica a la Universitat Complutense de Madrid. Amb diverses obres escrites sobre temes de pedagogia, art, filosofia i creativitat, va fundar el projecte formatiu *"Escuela de Pensamiento y Creatividad"*. La majoria dels treballs d'aquest autor estan inspirats en l'afany de descobrir i promoure la capacitat creativa de l'ésser humà

transcurs d'una conferència realitzada a la facultat d'Educació de la Universitat de São Paulo (Brasil), abordava la necessitat de canviar l'ideal cultural, des de l'ideal del domini al de la cooperació, basant-se en una concepció flexible i oberta de l'ésser humà (López Quintás, 1999).

Segons aquest autor, la societat requereix un canvi de mentalitat que s'ha de dirigir cap al cultiu de les relacions personals obrint-se als altres i creant unitat, tot considerant l'ésser humà com un àmbit de trobada i de diàleg (López Quintás, 1999).

Una de les idees que transmet López Quintás (1998, 1999) és que l'ésser humà és un ésser de diàleg, i que com a tal, només es pot constituir en l'intercanvi dinàmic d'experiències, emocions i símbols amb el seu entorn, i en particular amb la resta de les persones. Resulta interessant també la doble visió que aquest autor proposa per analitzar la conducta humana. Per una banda, considera la idea de l'ésser humà vist com una circumferència, la qual concep la persona com el centre de tot, de tal manera que tot ha d'estar al seu servei, i que per tant, el caracteritza un fort pensament egocèntric. Per altra banda, la representació que proposa sobre l'ésser humà com una eclipsi va més enllà. Hi ha dos centres: el jo i el tu. Des d'aquesta idea, s'entén que tots necessitem els demés, i que els demés ens necessiten a nosaltres.

I prenent com a punt de partida que l'esser humà és una realitat relacional, que es constitueix com a tal en la trobada amb les realitats més valuoses del seu entorn (els altres), direm que per ampliar aquesta experiència vital dels educands, cal proporcionar-los oportunitats profitoses per establir aquests contactes. Així es fa evident que cal fundar camps de joc comuns entre els alumnes, tot creant àmbits d'interacció per afavorir la trobada de diferents realitats que contribueixin a l'acceptació mútua.

Es tracta doncs, de proporcionar múltiples oportunitats a diferents nivells per a tots els educands, amb la finalitat de que assumeixin un actitud flexible i creativa per experimentar sentiments, valors i actituds de cohesió, sense que ningú domini a ningú, i sense que ningú estigui per sobre de ningú, potenciant

amb la finalitat d'aconseguir el desenvolupament integral de la seva personalitat.

l'intercanvi de possibilitats per a la participació equitativa i l'aprenentatge de nous sabers. I aquestes capacitats, sabers i habilitats són les que José Antonio Marina (2010) denomina “recursos personals”, que són els elements facilitadors per a l'accés de les persones a la felicitat, per a què aprenguin a viure.

Marina (2010) fa una aportació molt valuosa –i implícitament relacionada amb l'estructura cooperativa de l'activitat– quan explica breument cada una de les activitats decisives que l'ésser humà ha de ser capaç de realitzar per augmentar les seves probabilitats d'esdevenir més feliç.

Aquestes són:

- Escollir els objectius adequats
- Resoldre els problemes
- Mantenir l'esforç i recuperar-se dels fracassos
- Valorar les coses adequadament i gaudir amb les bones
- Establir llaços afectius cordials amb els altres
- Aconseguir i mantenir l'autonomia correcta respecte de la situació

A partir d'aquestes condicions imprescindibles per “aprendre a viure” podem entreveure i establir un lligam significatiu amb aquells aspectes relacionats amb la metodologia d'aprenentatge cooperatiu i algunes condicions essencials que la conceptualitzen.

Així, els membres d'un equip cooperatiu han d'aprendre a no perdre de vista els objectius –individuals i compartits– que es proposen en les diferents activitats per assolir-los satisfactòriament; resoldre constructivament els diferents conflictes que puguin sorgir durant el procés, tot ajudant-se els uns als altres; esforçar-se i motivar als companys per a què també s'esforcin en la realització de les diferents tasques, fent-se costat en els moments difícils; aprendre a valorar les imprescindibles i valuoses aportacions dels companys; establir relacions d'amistat, afectives i solidàries amb els altres; i aconseguir l'autonomia que proporciona l'estructura cooperativa de l'activitat, amb interdependència amb la resta de companys d'equip.

Segons Marina (2010) per a què les persones aprenguin a viure de manera més satisfactòria necessiten interaccionar amb la societat que les envolta, ja que com ell exposa, la societat és la que configura l'individu, però també és l'individu qui configura la societat. I tenint en compte que l'aula és el microsistema que envolta els alumnes en el si de l'escola, els docents hem d'oferir múltiples oportunitats per a què l'establiment d'un ambient òptim i acollidor dins l'aula sigui possible per a què tots els alumnes tinguin oportunitats per aprendre a viure satisfactòriament amb els altres.

Així, per enriquir l'ambient de l'aula, proporcionant múltiples oportunitats per a què les interaccions entre alumnes siguin positives i es contribueixi a l'establiment d'una convivència favorable per cohesionar el grup classe, és essencial que els educands copsin l'essència de la cooperació i la solidaritat, tot establint relacions positives amb els companys.

I les actuacions dirigides a intervenir en les dimensions que proposa l'Àmbit A: cohesió de grup, recullen l'essència dels procediments a dur a terme per a què els alumnes comprenguin la importància de l'establiment de relacions positives amb els seus iguals.

SEGONA PART: MARC EMPÍRIC

3. PLANIFICACIÓ DE LA RECERCA

3.1. Introducció

Ja fa temps que es debat sobre els canvis que han d'experimentar les diferents pràctiques educatives degut a la diversitat d'alumnes que per múltiples causes acull l'escola. Trobem doncs, aules heterogènies a molts nivells en les quals els seus alumnes interaccionen de forma natural i espontània. Conviuen dins seu educands de diferents nacionalitats i cultures, amb més o menys barreres per a la participació i l'aprenentatge, amb diferents ritmes, i amb més o menys habilitats per a relacionar-se amb els demés.

Aquesta és l'heterogeneïtat de l'escola del segle XXI a la qual els docents hem de respondre des de models pedagògics no molt estables, subjectes a les freqüents reformes del Sistema Educatiu. La última d'elles, la LOMCE (*Ley Orgànica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*), una llei socialment considerada de naturalesa antidemocràtica i partidista, conservadora i neoliberal, classista i sexista, recentralitzadora i autoritària. En definitiva, un model d'educació basat entre altres coses, en la segregació i la desigualtat d'oportunitats per a la participació i l'aprenentatge; una nova llei que suposa una altra pedra en el camí per aquells alumnes que experimenten dificultats de diversa índole.

Malgrat el context legislatiu que envolta l'escola, al llarg de tot aquest temps hem pogut comprovar que és més que necessari educar i formar a tots els alumnes per a què puguin esdevenir futurs ciutadans democràtics, justos i solidaris, capaços de desenvolupar-se, respectar, compartir, interactuar i conviure de manera adequada en la societat en la que vivim.

Ara bé, com aconseguir un òptim desenvolupament de les habilitats personals i socials de tots els nostres educands? Com incloure-les transversalment en les diferents àrees del currículum? I finalment, com atendre la diversitat dins l'aula per potenciar al màxim les capacitats de tots els alumnes sense que cap d'ells en quedi exclòs?

La resposta a aquestes qüestions ve donada, entre altres coses, per l'elecció de la metodologia didàctica que utilitzi el docent. I l'aprenentatge cooperatiu és un recurs òptim i coherent que pot contribuir a respondre les preguntes anteriorment plantejades.

És precisament en aquest context, on s'emmarca el present estudi, que versa sobre els efectes que produeix l'aplicació d'aquesta metodologia en general, i sobre les intervencions que proposa el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) en l'Àmbit A (cohesió de grup) en particular. En aquesta direcció doncs, es pretenen identificar i analitzar la influència de la seva implementació en relació amb la consecució de la millora de la convivència escolar, de l'enriquiment del clima de l'aula, i de l'enfortiment de la cohesió de grup. Paral·lelament, també es pretén determinar fins a quin punt i en quina mesura l'aplicació d'aquest programa influeix en la disminució de certes conductes disruptives d'alguns alumnes que poden alterar negativament la convivència dins l'aula, i que en conseqüència poden resultar excloents per aquells alumnes més vulnerables.

A continuació, en el següent apartat es detallarà l'objectiu principal de la present recerca, així com els objectius específics i les hipòtesis vinculades a aquests. Seguidament, es detallarà el disseny de la recerca que inclou una breu introducció sobre la metodologia de recerca emprada, una contextualització de l'estudi, la descripció dels instruments de recollida de dades, i una anàlisi general de les dades que conté aquesta recerca per a poder-la situar en el seu context.

3.2. Objectius i hipòtesis

La finalitat de la present recerca és comprovar si mitjançant l'aplicació de dinàmiques cooperatives proposades pel Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), les relacions personals dins l'aula milloren, tot ennoblint la convivència, en detriment de la generalització de conductes disruptives i/o excloents que poden alterar la convivència i el clima d'aula.

De manera més específica, es perseguiran els següents objectius:

O1. Comprovar si les opinions del professorat participant en el Programa CA/AC verifiquen la incidència d'aquest en referència a la millora del clima de l'aula i a l'establiment de relacions positives entre l'alumnat.

Es procurarà assolir els següents objectius específics:

O.1.1. Identificar respostes vinculades amb la participació i la presa de decisions consensuada

O.1.2. Identificar respostes sobre la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat del grup classe

O.1.3. Identificar respostes relacionades amb la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

O.1.4. Identificar respostes vinculades amb la predisposició a la solidaritat, al respecte a les diferències i a l'establiment d'una convivència satisfactòria.

O.1.5. Identificar respostes relacionades amb la disminució de comportaments disruptius, assetjadors i excloents cap a determinats alumnes.

Les hipòtesis que es vinculen a aquests objectius són les següents:

H.1.1. El professorat participant percep millores en els vincles afectius i relacionals entre els alumnes, millores en el coneixement i reconeixement dels companys, influenciades per un increment en la participació de tot el grup classe en les diferents dinàmiques proposades pel Programa CA/AC

H.1.2. El professorat participant percep una millora en l'establiment de vincles i xarxes solidàries entre els alumnes, a través de la disposició a l'ajuda mútua.

H.1.3. El professorat participant percep una millora en l'adquisició d'habilitats necessàries per a l'establiment d'una convivència satisfactòria, i una disminució de les conductes disruptives a l'aula, assetjadores i excloents de determinats alumnes cap als seus companys, que per diversos motius són més vulnerables a l'exclusió.

O.2. Comprovar si les opinions de l'alumnat participant en el Programa CA/AC verifiquen la incidència d'aquest en referència a la millora del clima de l'aula i a l'establiment de relacions positives entre l'alumnat a partir dels següents objectius específics:

O.2.1. Identificar respostes vinculades amb la participació i la presa de decisions consensuada

O.2.2. Identificar respostes sobre la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat del grup classe

O.2.3. Identificar respostes relacionades amb la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent

O.2.4. Identificar respostes vinculades amb la predisposició a la solidaritat, al respecte a les diferències i a l'establiment d'una convivència satisfactòria.

O.2.5. Identificar respostes relacionades amb la disminució de comportaments disruptius, assetjadors i excloents cap a determinats alumnes.

Les hipòtesis vinculades a aquests objectius són les següents:

H.2.1. L'alumnat participant percep millores en els vincles afectius i relacionals entre ells, i millores en el coneixement i reconeixement dels companys, influenciades per un increment en la participació de tot el grup classe en les diferents dinàmiques proposades pel Programa CA/AC

H.1.2. L'alumnat participant percep una millora en l'establiment de vincles i xarxes solidàries entre ells, a través de la disposició a oferir a l'ajuda mútua.

H.1.3. L'alumnat participant percep una millora en l'adquisició d'habilitats necessàries per a l'establiment d'una convivència satisfactòria, i una disminució de les conductes disruptives a l'aula, i assetjadores i excloents de determinats alumnes cap als seus companys, que per diversos motius són més vulnerables a l'exclusió.

3.3. Disseny de la recerca

S'entén per disseny com el camí recorregut per desenvolupar la present recerca i assolir els objectius proposats. Amb aquesta finalitat doncs, s'ha estructurat aquest estudi entorn a dos eixos de recerca de tall qualitatiu. Per una banda, s'ha realitzat una anàlisi de les dades reflectides en els diferents documents emprats per les tres comunitats educatives participants en el Programa CA/AC, i per l'altra, s'han dut a terme tres (3) entrevistes als coordinadors d'aprenentatge cooperatiu dels centres objecte d'estudi. S'ha procurat, doncs, fer un primer acostament, un estudi previ per observar la tendència que prenen el fenòmens socials que succeeixen en el si de les aules on s'ha implantat aquest programa. Partint de que aquest estudi és de caràcter qualitatiu, a continuació es descriuen una sèrie de conceptes vinculats amb els processos de la recerca en l'àmbit educatiu.

3.3.1 Paradigmes de la recerca educativa

Degut a la complexitat dels fets que succeeixen en el si de les societats i institucions en general, i dins l'escola en particular, són diversos els procediments, mètodes, estratègies, tècniques i instruments per a la recerca que es proposen des de diferents paradigmes amb la finalitat d'abordar i comprendre aquesta complexa realitat.

Són diversos els paradigmes existents en el camp de la recerca educativa. Els podem dividir en tres grans corrents (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2003):

- 1- Paradigma Positivista o Quantitatiu. Proposa l'elaboració de lleis per explicar, predir i controlar els diferents fenòmens estudiats, tot verificant teories. Les tècniques i els instruments quantitatius es basen en qüestionaris, mesures de tests i l'observació sistemàtica. Les dades són analitzades mitjançant estadístiques descriptives i inferencials.
- 2- Paradigma Interpretatiu o Qualitatiu. De caràcter subjectiu i divergent, es caracteritza per ser inductiu, amb la finalitat de comprendre i interpretar la realitat, els significats, percepcions i accions de les persones. Les estratègies i els instruments de caràcter qualitatius són descriptius. I les

dades obtingudes són analitzades des de la inducció i mitjançant la triangulació d'aquestes.

- 3- Paradigma Crític. Molt similar al paradigma interpretatiu, aquest es caracteritza per ser constructiu. Marcat per valors compartits, la seva finalitat és analitzar la realitat tot identificant el canvi. A través de tècniques dialèctiques, les dades s'analitzen de manera intersubjectiva.

Tenint en compte que el camp de l'educació és un àmbit susceptible de rebre un tractament únic i diferent degut a la immensa diversitat d'actors i fenòmens que intervenen en aquest camp de joc, es planteja aquesta recerca abordant-la mitjançant l'estudi de casos de tall qualitatiu.

3.3.2. L'estudi de Casos

Per Stake (1998) l'estudi de casos és un eficaç instrument que permet estudiar la particularitat i la complexitat d'un cas singular per arribar a comprendre la seva activitat en altres circumstàncies importants. En la present recerca, doncs, es pretén abordar la complexitat dels fenòmens que succeeixen en els tres (3) centres objecte d'estudi, amb la finalitat d'analitzar aquesta particularitat i diversitat, per a comprendre i determinar la incidència del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) en l'establiment de relacions positives i la millora del clima d'aula.

La decisió de centrar aquesta recerca en un estudi de cas de caràcter qualitatiu radica en l'interès per al descobriment i la interpretació dels fenòmens educatius estudiats. Així, amb la finalitat de comprendre i interpretar el diferents fets i modes de relació que succeeixen en el si de l'aula mitjançant l'aplicació del Programa CA/AC, es realitzarà un examen intensiu i en profunditat dels diversos aspectes plantejats per les comunitats educatives participants en aquest programa, i vinculats amb els objectius proposats en la present recerca.

3.3.3. Contextualització de la recerca

Amb la finalitat de conèixer el context on s'emmarca el present estudi, sorgeix la necessitat d'introduir, per una banda, la contextualització general en la qual s'emmarquen els centres educatius que han estat seleccionats; i per l'altra,

unes breus pinzellades sobre el procés de formació i assessorament que el Programa CA/AC ofereix als centres educatius que s'hi adhereixen.

Selecció dels casos

Són tres els centres educatius que han estat seleccionats per al desenvolupament d'aquest estudi. Dos d'ells són centres d'Educació Primària (C.E.I.P. Chano Pineiro i C.E.I.P. Sobrada) i un d'Educació Secundària (I.E.S. Pino Manso). Tots tres (3) estan ubicats a la comarca de Vigo, província de Pontevedra¹⁰.

Les etapes d'implementació del Programa CA/AC es van dur a terme durant els cursos escolars 2010/2011, 2011/2012 i 2012/2013.

El procés de formació i assessorament del Programa CA/AC

Donat que la present recerca es centra en el procés de formació i assessorament que el Programa CA/AC ofereix al professorat de centres d'educació infantil, primària i secundària, a continuació es detalla el procés d'implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula que proposa aquest programa didàctic.

Són tres (3) les etapes per a la implementació del Programa CA/AC a l'aula; i generalment cada una d'elles es correspon amb la durada d'un curs escolar. En cada una d'aquestes etapes es proposen diverses activitats per conèixer les propostes del programa. Aquestes etapes són:

- I. Etapa d'Introducció. S'inicia el procés d'assessorament amb una primera aproximació a algunes propostes de cada àmbit d'intervenció del programa, tot promovent l'aplicació d'algunes pràctiques educatives cooperatives per a millorar en determinats aspectes educatius vinculats als interessos del professorat participant.
- II. Etapa de Generalització. En aquesta etapa, el professorat participant desenvolupa una doble generalització. De manera individual, algun professor comença a aplicar sistemàticament algunes dinàmiques,

¹⁰ Els coordinadors dels centres participants expressen per escrit la seva voluntat de publicar el nom dels centres educatius objecte d'estudi.

estructures i tècniques cooperatives que articulen el Programa CA/AC. Més endavant, aquest grup de professors s'encarregarà de iniciar i guiar a altres professors en la planificació i l'aplicació del programa.

- III. Etapa de Consolidació. Aquesta etapa té l'objectiu d'aconseguir que el professorat introdueixi el programa de forma habitual en la seva pràctica docent, incorporant-se en totes les etapes educatives del centre. Tanmateix també es promou la incorporació del programa CA/AC al projecte educatiu del centre participant i la conseqüent creació d'una Comissió de Coordinació de l'Aprenentatge Cooperatiu que vetlla pel seguiment d'aquestes pràctiques educatives.

A través d'una sèrie de documents que el Programa CA/AC ofereix al professorat que hi participa, queden registrats aspectes que tant aquests com els alumnes –com és el cas dels Plans d'Equip– valoren sobre el procés d'implementació de cada una de les fases que proposa aquest programa. Cada un dels instruments que s'utilitzen per a cada etapa queden reflectits a continuació.

Taula 1. Documents dirigits a les pràctiques del professorat participant en el Programa CA/AC

ETAPA D'INTRODUCCIÓ	ETAPA DE GENERALITZACIÓ	ETAPA DE CONSOLIDACIÓ
Qüestionari inicial	Carpeta d'Aula	Avaluació final AC
Auto informe 1	Plans de Generalització	Valoració incidència AC
Auto informe 2	Pla de Presentació i Suport	Prioritats Pla Consolidació
Auto informe 3		Projecte Consolidació
Plans d'Equip		
Qüestionari final		

A continuació, en el següent, apartat es concreten de manera més detallada aquells instruments que han estat emprats per a la realització del present estudi, tot descrivint-los per a comprendre la finalitat de cada un d'ells i amb quin objectiu s'han analitzat.

3.3.4. Instruments de recollida de dades

La recollida de dades és necessària per a la reducció de la complexa realitat a un model més fàcil de tractar. En aquest apartat doncs, es descriuran aquells instruments que han esdevingut necessaris per a la recollida de dades.

Tal i com s'ha avançat en les precedents línees, per a la present recerca s'han emprat dos tipus de fonts instrumentals de recollida de dades. Per una banda s'han analitzat diversos documents que aquest programa ofereix al professorat participant per avaluar el procés de formació –dels quals s'han obtingut dades tant qualitatives com quantitatives– i per l'altra, s'ha entrevistat als coordinadors de l'aprenentatge cooperatiu de cada un dels tres (3) centres objecte d'estudi

A continuació es descriuen aquests instruments:

- *Auto Informe 1.*

Aquest document és un instrument emmarcat dins l'Etapa d'Introducció del procés de formació i assessorament al professorat que participa amb el programa. I en concret de l'àmbit d'intervenció A: cohesió de grup. La seva finalitat és la de reflectir quina dinàmica cooperativa utilitza cada docent, amb quin objectiu l'aplica –en relació amb una de les cinc (5) dimensions d'anàlisi de la cohesió de grup– i, a través de preguntes obertes, determinar quina valoració en fa de la seva aplicació a l'aula, tot exposant les dificultats trobades, els aspectes positius, i alguns dubtes que hagin sorgit durant la seva realització¹¹.

A través de l'exploració dels Auto Informes 1 es pretén identificar, tot realitzant un procés de categorització de la informació reflectida en ells, qüestions vinculades als objectius proposats per aquesta recerca i vinculats a les categories establertes (Vegeu apartat 3.4: *Anàlisi de dades*).

- *Plans d'Equip*

Els Plans d'Equip també formen part de l'Etapa d'Introducció. Però a diferència dels Auto Informes 1 –que reflecteixen les observacions del professorat participant– són els propis alumnes els qui avaluen el seu procedir i les seves actituds durant les dinàmiques, estructures i tècniques cooperatives.

¹¹ Consulteu l'Annex A per veure un model d'Auto informe 1.

Aquests s'estructuren en diferents apartats¹²:

En primer lloc es demanen els objectius de l'equip, el nom i el càrrec personal de cada un dels seus membres. Seguidament es demana el compromís personal de cada alumne i la valoració dels objectius personals.

Per altra banda, hi ha la revisió del Pla d'Equip, en la que els alumnes han de determinar si han assolit aquells objectius del seu equip, si han exercit correctament el seu càrrec, si han assolit el seu compromís personal, i dur a terme una valoració a nivell individual i global d'equip sobre aquelles actituds i comportaments que consideren positius i aquells que requereixen millores.

D'aquest document s'analitzen els comentaris que els alumnes han expressat a través de les següents preguntes:

1. *Que fixen especialmente ben?* (pregunta individual)
2. *Que fixemos especialmente ben?* (pregunta d'equip)

A través de l'exploració dels Plans d'Equip, es pretenen identificar aquelles valoracions dels alumnes que estan relacionades amb les diferents categories i subcategories establertes per a la present recerca, la finalitat de les quals radica en determinar si l'aplicació del Programa CA/AC contribueix a millorar les relacions entre els alumnes i per tant, el clima d'aula.

- *Document de Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu*

Durant l'Etapa de Consolidació, el Programa CA/AC ofereix aquest document en el qual el professorat valora la incidència de l'aplicació de diferents dinàmiques, estructures i tècniques cooperatives en relació amb els objectius que des de la implementació d'aquest programa s'han proposat¹³.

Aquest informe es divideix en dos (2) blocs. El primer està destinat a determinar en quins àmbits s'ha observat la incidència de l'aprenentatge cooperatiu. Per una banda, les preguntes que es plantegen són tancades, proposant-se una valoració quantitativa de l'1 al 5 (Taula 2); i per l'altra,

¹² Consulteu l'annex B per veure els models dels Plans d'Equip.

¹³ Consulteu l'Annex C per veure el model del Document de Valoració de la Incidència d'Aprenentatge Cooperatiu.

s'ofereix la possibilitat d'explicitar les observacions que el professorat participant cregui convenient.

Interessen especialment d'aquest primer bloc, les preguntes b) *clima d'aula i cohesió de grup*, c) *inclusió de tot l'alumnat*, i e) *ajuda mútua*.

Com s'ha dit, les preguntes que es plantegen són tancades, proposant-se una valoració numèrica de l'1 al 5, de manera que l'avaluació dels diferents ítems de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu queda de la següent manera:

Taula 2. Valoració numèrica de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu

1	2	3	4	5
Molt poc	Poc	Normal	Bastant	Molt

El segon bloc consisteix en descriure com a mínim tres (3) aspectes concrets de millora de l'aprenentatge que s'hagin observat en el si de l'aula. En aquest bloc, és el propi professorat participant qui descriu el aspectes de millora en qüestió, és a dir, no venen imposats en el document. També tenen l'opció de valorar quantitativament (amb els mateixos ítems establerts en el primer bloc de qüestions) aquests aspectes de millora que ells mateixos han observat.

L'exploració d'aquest document es farà seguint el mateix procediment que s'ha emprat en l'anàlisi dels altres documents. Per tant, l'objectiu que es pretén assolir mitjançant l'examen d'aquests documents és el de realitzar un buidatge dels mateixos, reduint la informació a una sèrie de categories de valor equiparable als creats per explorar tots els documents emprats, amb la finalitat de determinar si les propostes plantejades pel Programa CA/AC influeixen en el clima de l'aula i la millora de les relacions interpersonals entre els alumnes.

- *Projecte de Consolidació*

Com bé assenyala el seu nom, aquest document també pertany a la tercera fase d'implementació del Programa CA/AC: l'Etapa de Consolidació. En aquest s'hi reflecteixen una sèrie d'apartats que revelen la incidència que han tingut l'aplicació de des pràctiques cooperatives que proposa aquest programa en

diferents àmbits rellevants dels processos d'ensenyament i aprenentatge¹⁴.

Aquest document s'inicia amb una justificació, en la qual es desenvolupa una breu contextualització del centre, la formació i l'experiència prèvia del professorat en l'àmbit de l'aprenentatge cooperatiu. S'identifiquen les millores que requereix tant el centre en la seva globalitat com en determinades àrees de coneixement o etapes educatives, l'avaluació de la pràctica educativa, i la importància d'aquest projecte en referència a les pràctiques pedagògiques.

En segon lloc, també es descriuen els objectius de formació i la repercussió en la pràctica docent. Es desenvolupa un programa de continguts i activitats a desenvolupar, la metodologia que es pretén seguir, la organització dels recursos tant personals com materials, s'estableixen els criteris d'avaluació de diferents aspectes del projecte, i la temporalització prevista per al desenvolupament del projecte del centre.

Finalment, s'exposen els aspectes que consideren rellevants sobre la incidència de l'estructura cooperativa de l'activitat aplicada durant les Etapes d'implementació del Programa CA/AC. Aquesta darrera part, és la que s'analitzarà amb l'objectiu de reduir la informació a través del mateix procediment de categorització que s'ha realitzat amb la resta de documents i amb la mateixa finalitat vinculada.

- *Entrevista*¹⁵

S'elabora una entrevista semiestructurada a fi d'obtenir informació relacionada amb la consecució dels objectius proposats en la present recerca i per comprovar les hipòtesis inicialment establertes. Aquest instrument doncs, està orientat a identificar les creences dels entrevistats sobre els efectes de la implementació del Programa CA/AC a l'aula.

Així, articulada amb diferents parts que es relacionen amb els objectius plantejats, aquesta entrevista es desenvolupa amb la finalitat de provocar un relat fluït, en el que l'entrevistador es limiti a escoltar i a intervenir per a fer preguntes d'aclariment i/o de contrast, de manera que la fluïdesa narrativa

¹⁴ Consulteu l'Annex D per veure un model del Projecte de Consolidació.

¹⁵ Consulteu l'Annex E per veure el model d'entrevista.

vingui donada per l'entrevistat. D'aquesta manera, es creu que es podrà accedir més fàcilment a la seva construcció subjectiva de la realitat, als seus pensaments, sentiments i emocions més profunds.

Així doncs, buscant l'espontaneïtat i naturalitat en les respostes dels coordinadors d'aprenentatge cooperatiu dels tres (3) centres educatius objecte d'estudi, l'entrevista es planteja com una conversa i a través d'una seqüència guiada per les següents qüestions fonamentals¹⁶:

- A. Creences sobre la participació equitativa i la presa de decisions consensuada.
- B. Opinions sobre la millora de les relacions entre els alumnes del grup classe.
- C. Consideració de la millora de les relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.
- D. Creences sobre la predisposició dels alumnes a la solidaritat i l'ajuda mútua, al respecte a les diferències i a la millora de la convivència.
- E. Opinions sobre la disminució dels comportaments disruptius, alteradors del clima d'aula i excloents per a determinats alumnes.

3.4 Anàlisi de dades

En el present apartat, es pretén descriure un seguit de dades considerades rellevants i alhora introductòries per a comprendre el context de la recerca. Es procedirà a reflectir la durada de les diferents etapes d'implementació del Programa CA/AC en els centres estudiats, per a, posteriorment, presentar el tipus i nombre de documents emprats en la recerca. També s'exposa la creació de categories i subcategories ideades amb la finalitat de realitzar un buidatge de la informació expressada en els diferents documents explorats.

¹⁶ Les dimensions per a l'anàlisi de l'entrevista no han estat validades per experts.

La durada de cada una de les etapes per a la implementació del Programa CA/AC normalment es correspon amb la d'un (1) curs escolar. En la següent taula es reflecteix el curs escolar en el qual es va dur a terme les diferents etapes en cada centre. Tanmateix també es distingeixen les etapes estudiades.

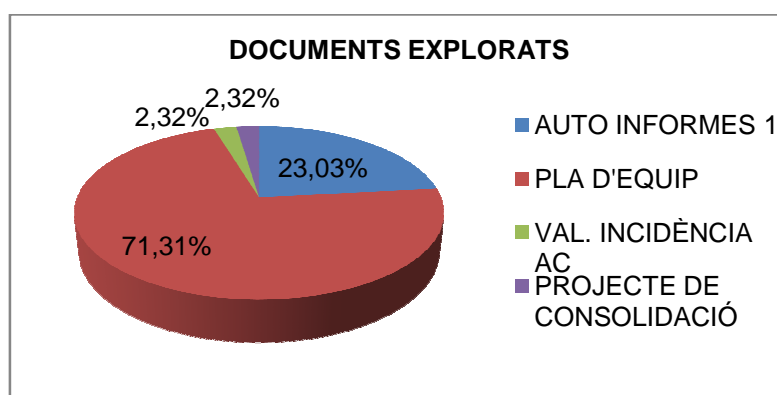
Taula 3. Centres, cursos escolars i etapes objecte d'estudi

	E. INTRODUCCIÓ	E. GENERALITZACIÓ	E. CONSOLIDACIÓ
CAS 1	CURS 2010/2011	CURS 2011/2012	CURS 2012/2013
CAS 2	CURS 2010/2011	CURS 2011/2012	CURS 2012/2013
CAS 3	CURS 2010/2011	CURS 2011/2012	CURS 2012/2013

En la taula i el gràfic següents es pot contemplar que els documents explorats són de diversa índole. La seva distribució queda reflectida a continuació:

Taula 4. Nombre de documents emprats en l'anàlisi de dades

	AUTO INFORME 1		PLA D'EQUIP		VALORACIÓ DE LA INCIDÈNCIA DE L'AC		PROJECTE DE CONSOLIDACIÓ	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
CAS 1	16	12,40%	41	31,78%	1	0,77%	1	0,77%
CAS 2	15	11,63%	51	39,53%	1	0,77%	1	0,77%
CAS 3	0	0%	0	0%	1	0,77%	1	0,77%
TOTAL	31	23,03%	92	71,31%	3	2,32%	3	2,32%



Gràfic 1. Documents explorats en la recerca

Tal i com mostren la taula i el gràfic superiors, s'han emprat un major nombre de Plans d'Equip (71,31%), seguits dels Auto informes 1 amb un 23,03%. En darrer lloc i en situació d'empat apareixen els documents sobre la Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu i els Projectes de Consolidació, amb un 2,32%, que són tres (3) informes de cada. Aquesta diferència quantitativa és deguda a que els Plans d'Equip estan elaborats per grups de 3-5 alumnes, els Auto Informes els elabora el professorat de cada curs, i la Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu i els Projectes de Consolidació són elaborats per la comissió d'aprenentatge cooperatiu de cada centre participant.

Durant el procés de reducció i buidatge de les dades reflectides en els documents explorats, es procedeix a crear una sèrie de categories que esdevindran universals per a l'anàlisi de tots els documents.

S'extreuen doncs, quatre (4) categories generals, les quals són analitzades des de la teoria i vinculades a les dimensions d'anàlisi que es proposen des de l'àmbit d'intervenció A: cohesió de grup (Taula 5)¹⁷. Aquestes són les següents:

- I. *Categoria 1. Participació i consens.* Aquesta categoria contempla aquelles consideracions que els participants en el Programa CA/AC expressen en relació amb el grau de participació assolit en les pràctiques cooperatives, amb la presa de decisions consensuada, i amb la capacitat de compartir el lideratge amb els demés companys d'equip.
- II. *Categoria 2. Coneixement mutu i relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.* En aquesta categoria s'hi reflecteixen aquells comentaris relacionats amb la millora del coneixement entre l'alumnat de l'aula i l'establiment de vincles relacionals positius i d'amistat.
- III. *Categoria 3. Coneixement mutu i relacions positives i d'amistat de l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a l'aprenentatge i la participació, degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.* Semblant a l'anterior, aquesta categoria engloba comentaris dels participants relacionats amb la millora d'aquestes

¹⁷ Les categories i subcategories creades a fi d'explorar els documents i analitzar-ne les dades no han estat validades per experts.

relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat que per diversos motius, esdevé més vulnerable a ésser exclòs del grup.

- IV. *Categoria 4. Disposició per a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.* Aquesta darrera categoria conté les consideracions que fan referència a la capacitat de respectar les diferències, a la capacitat d'empatitzar amb la situació d'exclusió social que pateixen o poden patir alguns companys, a la millora de la convivència i el respecte a les normes establertes dins l'aula, i a l'oferiment i l'acceptació d'ajuda dins l'equip de treball.

Degut a la riquesa de les dades que evidencien els diferents relats dels participants, s'han elaborat diverses subcategories específiques –que han sorgit durant el procés– per algunes de les categories creades inicialment i des de la teoria.

La distribució de categories i subcategories queda repartida tal i com es mostra en la taula 5:

Taula 5. Categories i subcategories emprades per a l'anàlisi dels documents explorats

Categoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria
1	1A. Participació	1B. Presa de decisions consensuada	1C. Lideratge compartit	
2	2A. Coneixement	2B. Relacions positives		
3	<i>No subcategories</i>			
4	4A. Respecte a les diferències	4B. Millora de la conducta excoent	4C. Convivència	4D. Ajuda mútua

Fins aquí s'ha plantejat el disseny de la recerca. A continuació, es mostraran els resultats obtinguts a través de l'exploració dels documents descrits anteriorment i de l'anàlisi en profunditat de les entrevistes que s'han realitzat.

4. RESULTATS

4.1.Introducció

Després d'haver realitzat la precedent anàlisi de dades per a contextualitzar la present recerca, es procedeix a fer l'exposició dels resultats obtinguts per a una futura interpretació dels mateixos. El primer que es pot afirmar és que de manera general la implementació del Programa CA/AC ha produït un efecte positiu en les diferents pràctiques educatives vinculades amb aquest.

En referència al professorat participant, es considera molt important la seva aportació, ja que com es veurà en aquest apartat, els documents omplerts per ells ens han servit per a comprendre certs aspectes vitals de la present recerca. Tanmateix, la valuosa informació que s'ha obtingut de les entrevistes realitzades als coordinadors de l'aprenentatge cooperatiu dels tres (3) centres objecte d'estudi, també ha estat una font potencialment valuosa i alhora imprescindible per a comprendre millor la incidència de l'aplicació d'aquest programa didàctic. Igualment, es considera molt valuosa la informació proporcionada per l'alumnat participant a través de l'elaboració dels Plans d'Equip. Sense el seu punt de vista i les seves valoracions sobre les diferents pràctiques cooperatives, aquest estudi no hagués tingut el mateix valor.

Així doncs, si durant el procés de recerca només s'hagués optat per una única via d'anàlisi, la interpretació que hagués resultat, hauria esdevingut incompleta, ja que els diferents eixos establerts en aquest estudi es complementen l'un amb l'altre.

Procés de comprensió dels Resultats.

Durant l'exploració dels documents emprats en aquesta recerca, es fa necessari assignar-los un codi per a facilitar la seva localització durant el procés de categorització. A continuació s'exposa el criteri de la codificació de cada tipus de document, per a facilitar la lectura de la informació:

- *Codificació dels “Auto Informes 1”.*

Exemples: A1C2.13 és Auto Informe 1, Centre 2, document explorat nº13

- *Codificació dels “Plans d’Equip”*

Exemple: PEC 1.4-2 és Pla d’Equip Centre 1, document explorat nº4, equip 2

- *Codificació de l’“Avaluació de la Incidència de l’Aprentatge Cooperatiu”*

Exemple: AIAC.C3 és Avaluació Incidència Aprentatge Cooperatiu Centre 3

- *Codificació del “Projecte de Consolidació”*

Exemple: PCAC.C2: Projecte Consolidació Aprentatge Cooperatiu Centre 3

- *Codificació de les entrevistes*

Exemple: EP1: 232-236 és Entrevista a Professor 1, línees de la transcripció
nº232 a la nº236

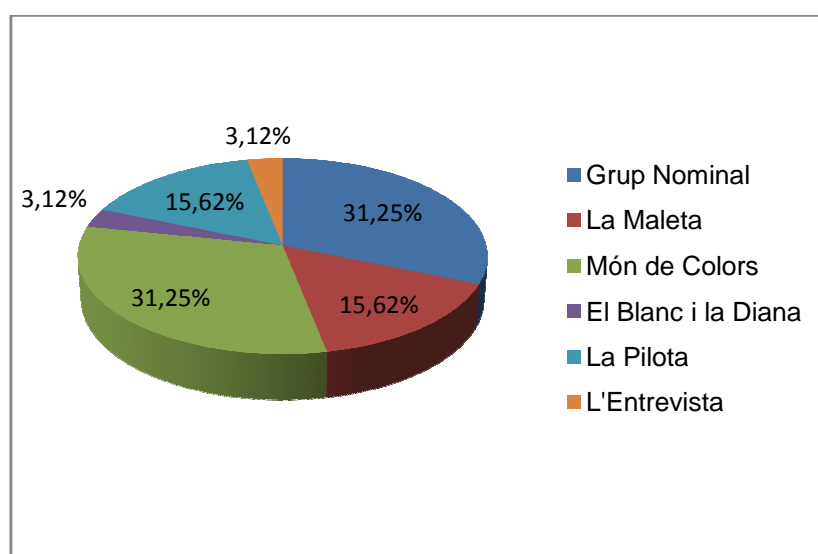
A continuació es mostraran els resultats obtinguts a través de les diferents eines emprades. S’inicia el present apartat amb l’exposició dels resultats obtinguts a través de l’exploració dels documents objecte d’anàlisi, i en segon lloc, s’exposen els resultats obtinguts de les entrevistes realitzades, de manera que, més endavant, a través de la triangulació de tots els resultats obtinguts, es podrà procedir al desenvolupament de la discussió d’aquests.

4.2.Resultats del Auto informes 1

S’han analitzat un total de 31 Auto Informes 1. De l’exploració inicial d’aquests, se’n deriva, en primer lloc, la determinació de les dinàmiques emprades pel professorat participant (Taula 6).

Taula 6. Freqüències i percentatges d'ús de les diferents dinàmiques¹⁸

DINÀMICA APLICADA	Fr	%
Grup Nominal	10	31,25%
La Maleta	5	15,62%
Món de Colors	10	31,25%
El Blanc i la Diana	1	3,12%
La Pilota	5	15,62%
L'Entrevista	1	3,12%
TOTAL	32	100%



Gràfic 2. Dinàmiques aplicades pel professorat participant

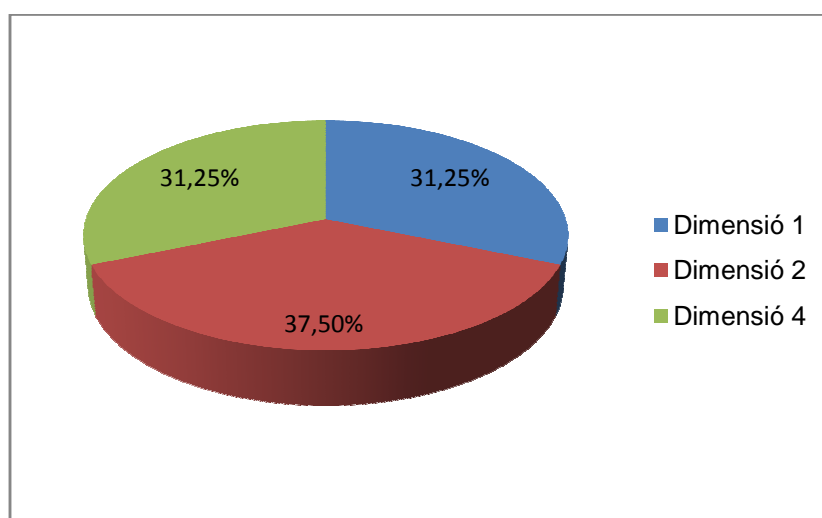
Mitjançant la interpretació de la taula i gràfics superiors, es pot contemplar la freqüència amb què s'ha aplicat cada dinàmica. D'aquesta manera, es constata que amb diferència, les dinàmiques més emprades pel professorat participant són "El Grup Nominal" i "El Món de Colors", ambdues amb un 31,25%. Les segueixen "La Maleta" i "La Pilota", amb un 15,62% cada una; i queden en darrer lloc i amb situació d'empat "El Blanc i la Diana" i "L'Entrevista" (3,12%).

¹⁸ La diferència entre el nombre de dinàmiques aplicades i el nombre d'Auto informes 1 analitzats radica en què en un d'aquests documents, algun professor ha inclòs la valoració de dues dinàmiques. (Són 31 el nombre d'Auto informes 1 analitzats, i 32 les dinàmiques aplicades).

Cada una d'aquestes dinàmiques pertany a diferents dimensions per a l'anàlisi de la cohesió de grup que proposa el Programa CA/AC. A continuació, en la següent taula de freqüències i percentatges, es pot contemplar com queden distribuïdes segons aquest criteri (Taula 7, Gràfic 3).

Taula 7. Freqüències i percentatges de les dinàmiques aplicades a l'aula en relació amb les diferents dimensions per analitzar la cohesió de grup.

Dimensió	Dinàmica	Freqüència	%	Freq. dinàmica / dimensió	% dinàmica / dimensió
D1	Grup nominal	10	31,25%	10	31,25%
D2	L'Entrevista	1	3,12%	12	37,50%
	La Maleta	5	15,62%		
	La Pilota	5	15,62%		
	Blanc i la Diana	1	3,12%		
D4	Món de Colors	10	31,25%	10	31,25%



Gràfic 3. Dinàmiques aplicades en relació amb les dimensions d'anàlisi de la cohesió de grup

En la taula i el gràfic superiors es pot contemplar com les dimensions que el professorat participant ha considerat més rellevants –a l'hora d'aplicar-les amb el seu grup classe– han estat en primer lloc la dimensió 2 (coneixement mutu i

relacions positives) amb un 37,50%, seguida de les dimensions 1 i 4 (participació-consens i ajuda mútua-convivència), ambdues amb un 31,25%.

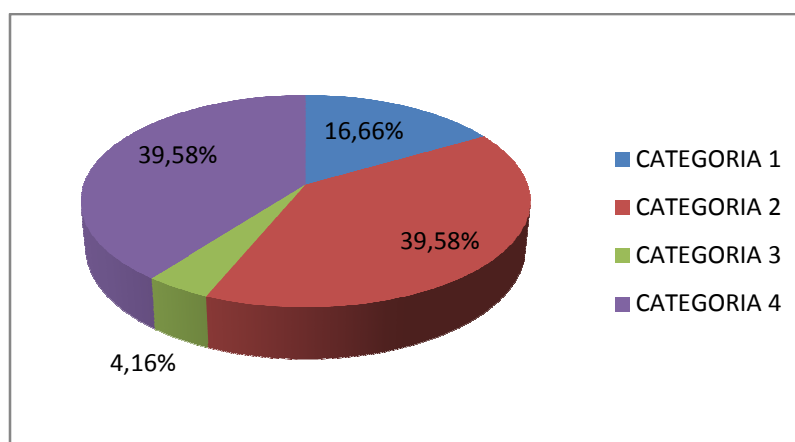
En la taula 7 també es poden apreciar les dinàmiques que corresponen a cada una de les dimensions.

El fet que s'hagi intervingut més en determinades dimensions de l'Àmbit A: cohesió de grup, és degut a criteris particulars de cada docent a l'hora d'incidir en determinats àmbits per a la millora de la cohesió del grup classe. Aquests criteris queden reflectits en els Auto Informes 1, quan es demana el motiu pel qual s'aplica la dinàmica escollida (Vegeu model l'Auto Informe 1 a l'annex A).

Tal i com s'ha comentat anteriorment, durant el procés de comprensió i anàlisi de les dades que queden reflectides en aquests documents, i degut al caràcter obert d'algunes preguntes, s'ha procedit a organitzar-les i estructurar-les mitjançant una sèrie de categories. La finalitat de l'establiment d'aquestes categories ha estat encaminada a realitzar un buidatge de les dades, per a determinar si l'aplicació del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) influeix en la millora de les relacions interpersonals i del clima de l'aula. D'aquest procés se'n desprenen les següents categories i subcategories (vegeu Taula 8).

Taula 8: Freqüències i percentatges de categories i subcategories detectades en els Auto Informes 1

CATEGORIA / SUBCATEGORIA	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
1 Participació i presa de decisions consensuada	8	16,66%
1A Participació	4	8,33%
1B Presa de decisions consensuada	1	2,08%
1C Lideratge compartit	3	6,25%
2 Coneixement mutu i relacions positives entre l'alumnat del grup classe	19	39,58%
2A Coneixement mutu	13	20,08%
2B Relacions positives i d'amistat	6	12,5%
3 Coneixement mutu i relacions positives alumnat corrent amb alumnat amb discapacitat o origen cultural diferent	2	4,16%
4 Disposició a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència	19	39,58%
4A Respecte a les diferències	4	8,33%
4B Millora de la conducta excloent	11	22,92%
4C Convivència	2	4,16%
4D Ajuda mútua	2	4,16%



Gràfic 4. Percentatge de resultats obtinguts a través de la categorització de les dades extretes dels Auto Informes 1

En la taula 8 i el gràfic 4 es poden contemplar les freqüències i percentatges de cada una de les categories i subcategories¹⁹. A continuació es descriuen els resultats obtinguts començant per la categoria amb un percentatge més elevat.

Les categories 2 i 4 ocupen la primera posició amb un percentatge elevat de fragments narratius que fan referència, per una banda, al coneixement mutu i a les relacions positives d'amistat, i per l'altra, a l'ajuda mútua i la convivència, ambdues categories amb un 39,58%.

Dins la categoria 2, destaca la subcategoria 2A amb un 20,08%. Aquesta fa referència a comentaris del professorat relacionats amb l'enriquiment del coneixement mutu entre els alumnes del grup:

“Serviunos para falar un pouco das orixes de cada un e falar de temas familiares que descoñecíamos (sairon temas afectivos, persoas significativas para algúns deles, admiracións por algunhas persoas da familia....)” (A1C2.2)

“Al final de la dinámica los alumnos sacaron las siguientes conclusiones: Es necesario el conocimiento de los demás para establecer relaciones” (A1C1.2)

La subcategoria 2B queda en la darrera posició amb un 12,50%. Alguns relats del professorat sobre l'establiment de relacions positives i d'amistat entre l'alumnat, són:

“Non se produxeron nin comentarios negativos, nin bromas nin desprecios” (A1C1.3)

“En cuánto ao que non lles gustaba, a maioría dixeron “que me peguen”. Esto levounos a reflexionar non só no que non nos gusta que nos fagan senon tamén, no que non lles gusta aos demais” (A1C1.1)

Dins la categoria 4, pren rellevància la subcategoria 4B (22,92%) que està relacionada amb aquells relats que descriuen diverses reflexions sobre la conducta excloent:

“en canto os dous alumnos coa pegatina diferente mostraron sorpresa o longo do tempo de desenvolvemento da actividade e despois manifestaron que non se sentían ben sendo marxinados polos outros” (A1C2.5)

“No dialogo posterior todos/as concluíron que o obxectivo era darse conta da necesidade de cooperar a non dexiar nunca a nadie de lado”. (A1C2.15)

¹⁹ Consulte Annex F: Taula de classificació de categories i subcategories dels Auto Informes 1.

Seguidament apareix la subcategoria 4A amb un 8,33%. Aquesta es correspon amb aquells relats relacionats amb el respecte a les diferències:

“Os alumnos estiveron moi correctos en todo momento e mostraron interés e respeto polos compañeiros.” (A1C2.2)

En situació d'empat, apareixen les subcategories 4C (convivència) i 4D (ajuda mútua), amb un 4,16%.

“valoraron moito o non insultarse, don dar berros, non empurrar....” (A1C2.13)

“entre ellos se fueron ayudando diciéndose como era su primera inicial para que resultase más fácil” (A1C1.4)

La categoria 1, relacionada amb la participació i el consens, ocupa el tercer emplaçament amb un 16,66%. Dins d'aquesta, la subcategoria 1A, amb un 8,33% del total de respostes, pren rellevància. Alguns fragments narratius que s'emmarquen dins d'aquesta són:

“podese detectar con facilidade os alumnos que quedan aparte do grupo e non participan e unha vez detectado responsabilizar a todo o grupo da participación de todo los componentes” (A1C2.1)

“Ainda que a maioría das preguntas fixoas o profesor , os alumnos participaron activamente deleas mostrando moito interés” (A1C2.2)

Per darrera, la subcategoria 1C apareix amb un 6,25%, en la que s'hi engloben relats que fan referència al lideratge compartit.

“Esta dinámica puso de manifesto os "egos " dalgúns alumnos, aqueles que teñan máis difícil chegar a un consenso e abandonar o protagonismo” (A1C2.13)

Per altra banda, també permet al professorat observar com el desenvolupament de determinades dinàmiques provoquen un conflicte intern en aquells alumnes que estan acostumats a imposar la seva opinió:

“tamén nos permite observar que alumnos asumen papeis de forma espontánea, quen quere impor a súa opinión , o que escribe o que él pensa sin porse dacordo cos compañeiros” (A1C2.1)

La subcategoria 1B es manté en darrera posició amb un 2,08%. Només un comentari fa referència a la presa de decisions consensuada:

“os aspectos positivos foron a posibilidades de reflexionar en conxunto sobre as normas existentes no centro e sobre a necesidade de chegar a un consenso para que as normas sexan aceptadas por todos” (A1C2.10)

Finalment, la categoria 3 queda en el darrer emplaçament amb un 4,16%. Contempla aquells fragments narratius extrets dels relats del professorat i vinculats amb la millora del coneixement i de les relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

“Motivamos a S. (Síndrome de Down) a que él tamen participase” (A1C2.2)

El fet de que els companys de S. el motivessin per a participar, ja ens indica que es va establir un vincle positiu motivat per la resta del grup classe cap a ell.

4.3.Resultats dels Plans d'Equip²⁰

S'han analitzat un total de 92 Plans d'Equip. D'aquests, 41 pertanyen a equips d'alumnes d'un centre d'Educació Primària, i 51 a un Centre d'Educació Secundària.

Els Plans d'Equip que corresponen al centre d'Educació Primària no són tan extensos com els de Secundària; en el segon cas s'han aplicat dinàmiques, tècniques i estructures cooperatives en més ocasions. Per tant, els Plans d'Equip del centre de Secundària contenen més respostes per categoria i subcategoria, ja que han realitzat el procés de valoració en més ocasions (fins a cinc (5) jornades de seguiment).

Per altra banda, el període de desenvolupament cognitiu de l'alumnat no és el mateix per a les dues etapes, l'edat dels educands condiciona molt la seva manera de comprendre el món, d'actuar i de concebre les seves necessitats tant individuals com en equip.

Degut a aquestes diferències –tant qualitatives com quantitatives– entre els dos centres objecte d'estudi, es procedeix a recollir i analitzar de manera independent les diverses dades que s'hi reflecteixen, de manera que primer es presentaran els resultats obtinguts del centre d'Educació Primària, i després els que pertanyen al centre d'Educació Secundària.

²⁰ Consulteu Annex G: Taula de classificació de categories i subcategories dels Plans d'Equip

L'objectiu de l'exploració d'aquest document rau en determinar en quina freqüència i en quin percentatge, les respostes de valoració dels alumnes –a nivell d'actuacions, comportament i actituds– es relacionen amb algunes categories i subcategories creades, la finalitat de les quals és determinar si l'aplicació del Programa CA/AC promou l'establiment d'una convivència i un clima d'aula positiu.

S'exploren les següents preguntes plantejades en els Plans d'Equip:

3. *Que fixen especialmente ben?* (pregunta individual)

4. *Que fixemos especialmente ben?* (pregunta d'equip)

En aquestes preguntes l'alumnat valora tant individualment com a nivell d'equip aquells aspectes relacionats amb els seus comportaments i actituds positives durant la pràctica cooperativa, és a dir, aquelles coses que han fet especialment bé. Aquestes respostes oferiran una visió global de la incidència de les diferents pràctiques cooperatives, però aquesta vegada des del punt de vista de l'alumnat.

S'exposen doncs, els resultats obtinguts de l'exploració dels Plans d'Equip. Primer es presenten els del centre d'Educació Primària per, tot seguit, enllaçar amb els resultats del centre d'Educació Secundària.

4.3.1. Resultats obtinguts dels Plans d'Equip del Centre d'Ed. Primària

S'han explorat d'aquesta etapa educativa, un total de 41 Plans d'Equip²¹.

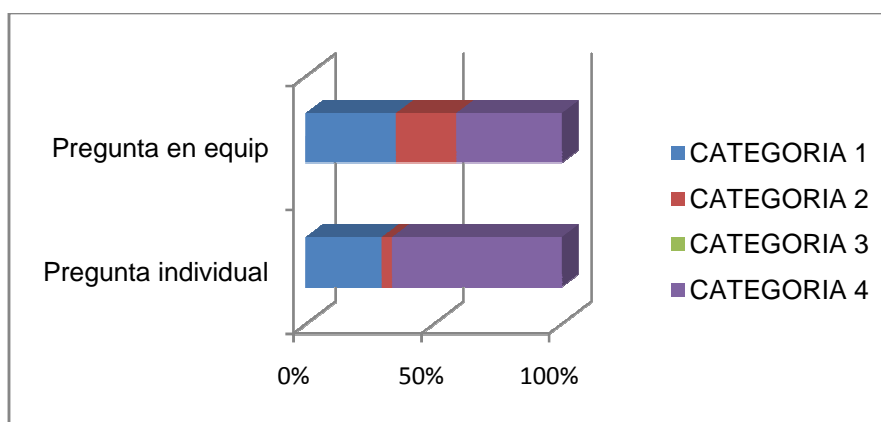
Són especialment rellevants les respostes que l'alumnat ha reflectit en les preguntes individuals, sobre quins són aquells comportaments o actuacions que valoren positivament després de dur a terme les pràctiques cooperatives (*que fixen especialmente ben?*) i sobre aquelles coses que creuen que tot l'equip ha dut a terme correctament, responnent a la segona pregunta explorada (*que fixemos especialmente ben?*).

A continuació es presenten els resultats obtinguts de les respostes que projecta l'alumnat participant tot agrupant-les per categories i subcategories:

²¹ Consulteu Annex G1: Taula de classificació de categories i subcategories dels Plans d'Equip del Centre d'Educació Primària.

Taula 9. Freqüències i percentatges de subcategories localitzades en els Plans d'Equip del Centre d'Ed. Primària

	Preg. individual		Preg. grup	
CATEGORIA / SUBCATEGORIA	Fr	%	Fr	%
1 Participació i presa de decisions consensuada	22	29,73%	6	35,29%
1A Participació	21	28,38%	4	23,53%
1B Presa de decisions consensuada	0	0%	1	5,88%
1C Lideratge compartit	1	1,35%	1	5,88%
2 Coneixement mutu i relacions positives grup	3	4,05 %	4	23,53%
2A Coneixement mutu	0	0%	0	0%
2B Relacions positives i d'amistat	3	4,05%	4	23,53%
3 Coneixement mutu i relacions positives alumnat corrent amb alumnat amb discapacitat o origen cultural diferent	0	0%	0	0%
4 Disposició a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència	49	66,22%	7	41,18%
4A Respecte a les diferències	5	6,75%	0	0%
4B Millora de la conducta excloent	0	0%	0	0%
4C Convivència	4	5,40%	1	5,88%
4D Ajuda mútua	40	54,05%	6	35,29%



Gràfic 5. Percentatges de respostes per categoria dels Plans d'Equip del Centre d'Ed. Primària.

Degut a la gran quantitat de dades recollides, en primer lloc es detallen les

obtingudes a partir de la pregunta individual, i seguidament les d'equip.

Resultats obtinguts de les valoracions individuals

En referència a les respostes obtingudes a nivell individual, destaca per la seva rellevància la categoria 4, referent a l'ajuda mútua, la solidaritat i la convivència, amb un 66,22%. Dins d'aquesta, destaca la subcategoria 4D, amb un 54,05% del total de les respostes. Alguns exemples de respostes són:

“Axudar a R. cando o necesitou” (PEC1.1-1)

“Aceptar a M.” (PEC1.6-5)

La segona posició l'ocupa la categoria 1 (participació i consens) amb un 29,73%. Dins d'aquesta, la subcategoria 1A (participació) pren rellevància ocupant la primera posició amb un 28,38%. Només es detecta una resposta pertanyent a la subcategoria 1C (1,35%). Algunes de les valoracions positives que ha fet l'alumnat sobre aquesta categoria es presenten a continuació:

“Atender un poquiño mais” (PEC1.2-2)

“Aceptar as ideas dos demais” (PEC1.1-3)

La darrera posició és ocupada per la categoria 2 amb un 4,05%, valoracions que recauen sobre la subcategoria 2B (relacions positives).

“Se bon compañeiro” (PEC1.1-4)

No es detecten respostes relacionades amb la categoria 3, referents al coneixement i les relacions positives de l'alumnat corrent amb l'alumnat que es troba amb més barreres per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

Resultats obtinguts de les valoracions dels equips

Pel que fa a les respostes obtingudes a nivell d'equip, la primera posició l'ocupa la categoria 4 amb un 41,18%, que està relacionada amb la disposició a la solidaritat, a la millora de la convivència i l'ajuda mútua. Dins d'aquesta, la gran majoria de respostes es troben dins la subcategoria 4D, vinculada amb l'ajuda mútua, amb un 35,29%. La segueix, amb una única resposta, la subcategoria 4C, relacionada amb la millora de la convivència, amb un 5,88%.

“Axudámonos” (PEC1.8-3)

“nos portamos bien” (PEC 1.5-2)

El segon emplaçament l'ocupa la categoria 1, que fa referència a la participació, la presa de decisions consensuada i l'establiment de lideratges positius (35,29%). Dins d'aquesta destaca la subcategoria 1A referent a la participació (23,53%). Les subcategories 1B (relacionada amb el consens) i 1C (referent a l'establiment de lideratges compartits) es presenten en situació d'empat, amb un 5,88% del total dels resultats obtinguts. Alguns relats que confirmen la incidència de les pràctiques cooperatives en aquells aspectes que l'alumnat considera de caràcter positiu, són:

“Participar na actividade” (PEC1.1-4)

“Respetar a opinião des demais” (PEC1.4-5)

En darrer lloc, apareix la categoria 2, relacionada amb el coneixement mutu i l'establiment de relacions positives i d'amistat entre el grup, amb un 23,53%. Totes les respostes detectades queden reflectides en la subcategoria 2B (relacions positives). Algunes d'elles són:

“No peleamos” (PEC1.7-4)

“Nos abrazamos y nos queremos” (PEC1.3-7)

No es detecten respostes relacionades amb la categoria 3, referents al coneixement i les relacions positives de l'alumnat corrent amb l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

4.3.2. Resultats obtinguts dels Plans d'Equip del Centre d'Educació Secundària

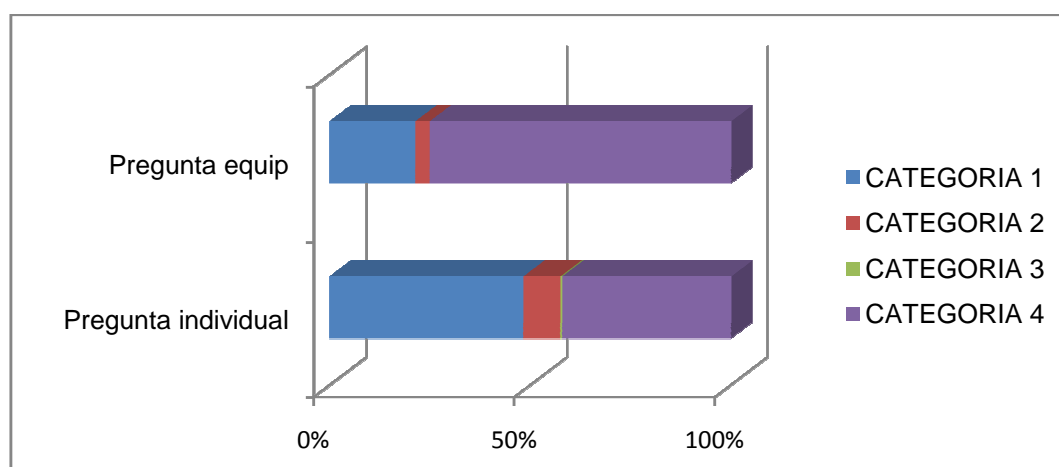
Són 51 els Plans d'Equip que s'han analitzat en aquesta etapa educativa²².

Tot seguit, es poden contemplar les freqüències i els percentatges que determinen la presència de respostes dels alumnes en relació a les seves actuacions i comportaments tant a nivell individual com a nivell d'equip (Taula 10, Gràfic 6).

²² Consulteu Annex G2: Taula de classificació de categories i subcategories dels Plans d'Equip del Centre d'Educació Secundària.

Taula 10. Freqüències i percentatges de subcategories localitzades en els Plans d'Equip del Centre d'Ed. Secundària

CATEGORIA / SUBCATEGORIA	Preg. individual		Preg. Equip	
	Fr	%	Fr	%
1 Participació i presa de decisions consensuada	100	48,07%	6	24,00%
1A Participació	73	35,10%	3	12,00%
1B Presa de decisions consensuada	19	9,13%	3	0%
1C Lideratge compartit	8	3,85%	0	12,00%
2 Coneixement mutu i relacions positives grup	20	9,16%	0	0%
2A Coneixement mutu	0	0%	0	0%
2B Relacions positives i d'amistat	20	9,61%	0	0%
3 Coneixement mutu i relacions positives alumnat corrent amb alumnat amb discapacitat o origen cultural diferent	1	0,48%	0	0%
4 Disposició a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència	87	41,83%	19	76,00%
4A Respecte a les diferències	0	0%	0	0%
4B Millora de la conducta excoent	0	0%	0	0%
4C Convivència	18	8,65%	0	0%
4D Ajuda mútua	69	33,17%	19	76,00%



Gràfic 6. Percentatges de respostes per categoria dels Plans d'Equip del Centre d'Ed. Sec.

Seguint el mateix procediment que en l'exploració dels Plans d'Equip del centre d'Educació Primària, també es procedeix, en primer lloc, a exposar els resultats obtinguts de les valoracions individuals, per a, seguidament presentar aquelles dades que s'han recollit de les valoracions a nivell d'equip.

Resultats obtinguts de les valoracions individuals

Referent a les respostes obtingudes de les preguntes a nivell individual, destaca, en primer lloc, la categoria 1, relacionada amb la participació i el consens, amb un 48,07%. Dins d'aquesta, la subcategoria 1A (participació) ocupa la primera posició amb un 35,10%. La segueix la subcategoria 1B (presa de decisions consensuada) amb un 9,13%, la qual és precedida per la subcategoria 1C (imposició lideratge) amb un 3,85%.

“Participei e din boas ideas” (PEC2.6-5)

“Valorei as opinións dos meus compañeiros” (PEC2.3-7)

“Deixar participar os outros” (PEC2.6-6)

Amb no molta diferència, la categoria 4 (ajuda mútua i convivència) ocupa la segona posició (41,83%). Dins d'aquesta destaca la subcategoria 4D (ajuda mútua) amb un 33,17% del total de respostes individuals. En segon i últim lloc, la subcategoria 4C (convivència) apareix amb un 8,65%.

“Axudei moito a miña compañeira” (PEC2.3-6)

“yo creo que no hice ninguna tontería” (PEC2.4-3)

La categoria 2, que fa referència al coneixement mutu i a les relacions positives entre l'alumnat del grup, ocupa la tercera posició amb un 9,16%. Totes les respostes d'aquesta pertanyen a la subcategoria 2B.

“Puse en mais consideración os meus compañeiros” (PEC2.1-2)

El darrer emplaçament l'ocupa modestament la categoria 3 (0,48%), que està relacionada amb el coneixement mutu i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent. Només es detecta la següent resposta força reveladora:

“Non pegarle a S.” (alumne amb Síndrome de Down) (PEC2.9-4)

Resultats obtinguts de les valoracions dels equips

En referència als resultats obtinguts de les valoracions a nivell d'equip, destaca en la primera posició la categoria 4, que fa referència a l'ajuda mútua i a la convivència, amb un 76% del total de les respostes. Totes aquestes es concentren en la subcategoria 4D (ajuda mútua):

"Axudarnos a progressar" (PEC2.1-4)

"Axudamos uns aos outros" (PEC2.6-2)

La segona i darrera posició és ocupada per la categoria 1 (participació i consens) amb un 24%. Dins d'aquesta, prenen igualtat les subcategories 1A (participació) i 1C (lideratge compartit), ambdues amb un 12%.

"Intentamos facer o mais posible" (PEC2.1-3)

"Falar entre todos para saber la resposta" (PEC2.1-1)

No es detecten respostes que facin referència a la categoria 2, relacionada amb el coneixement mutu i les relacions positives d'amistat. Tampoc es localitzen relats vinculats a la categoria 3, en relació al coneixement i les relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

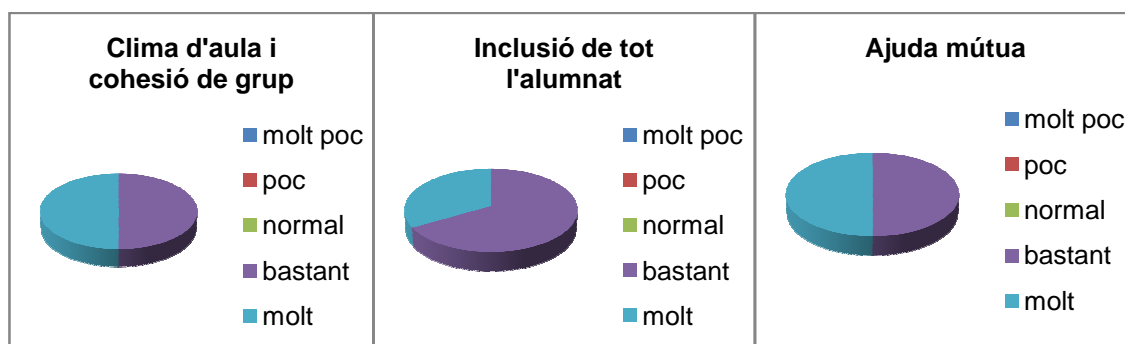
4.4. Resultats del document: Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu²³

Tal i com s'ha comentat anteriorment, aquest document es distribueix en dos blocs. En referència al primer bloc, en el qual es fa la valoració de la incidència de l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu, es destaca que totes les valoracions són de 4 a 5, és a dir, que aquesta aplicació ha incidit bastant o molt en els processos d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula (Taula 11, Gràfics 7, 8, 9).

²³ Consulteu Annex H: Taula de classificació de categories i subcategories del document: Valoració de la Incidència de l'Aprenentatge Cooperatiu.

Taula 11. Frequències i percentatges sobre la valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu en les pràctiques educatives

CLIMA D'AULA	Fr	%	INCLUSIÓ	Fr	%	AJUDA MÚTUA	Fr	%
1.Molt poc	0	0%	1.Molt poc	0	0%	1.Molt poc	0	0%
2.Poc	0	0%	2.Poc	0	0%	2.Poc	0	0%
3.Normal	0	0%	3.Normal	0	0%	3.Normal	0	0%
4.Bastant	2	50%	4.Bastant	2	67%	4.Bastant	2	50%
5.Molt	2	50%	5.Molt	1	33%	5.Molt	2	50%



Gràfics 7, 8, i 9 Valoracions del professorat sobre la incidència de l'aplicació del Programa CA/AC en el clima d'aula, la inclusió i l'ajuda mútua.

En algun cas es contempla que el professorat expressa ambdues categories numèriques per avaluar la incidència, això ho fa per assenyalar dos aspectes concrets que en l'apartat de les observacions puntualitza amb més precisió.

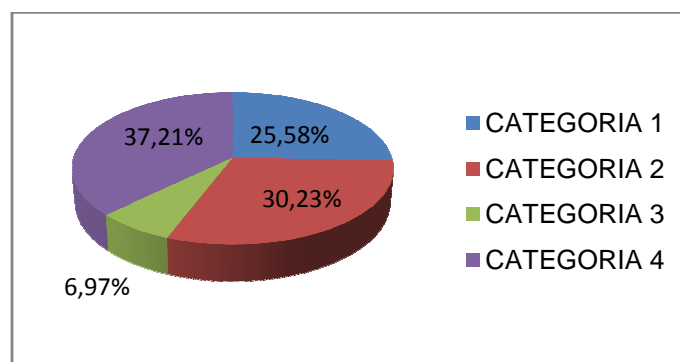
Així, mitjançant la lectura del gràfic i taula superiors, es contempla com la incidència de l'aprenentatge cooperatiu és valorada de forma positiva pel professorat, afirmant que incideix bastant (50%) i/o molt (50%) en el clima d'aula i la cohesió de grup. Amb un 33% es considera molt alta la incidència en la inclusió de tot l'alumnat, la resta, un 67%, es valora com a bastant incident. L'ajuda mútua s'ha valorat com a bastant (50%) i molt influenciada (50%).

En referència a les observacions que el professorat fa sobre la valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu al, i sobre els aspectes de millora a

l'aula que han detectat després de l'aplicació de diferents pràctiques cooperatives, es procedeix a categoritzar-les:

Taula 12: Freqüències i percentatges de categories i subcategories extretes del document: "Valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu"

CATEGORIA / SUBCATEGORIA	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
1 Participació i presa de decisions consensuada	11	25,58%
1A Participació	9	20,93%
1B Presa de decisions consensuada	2	4,65%
1C Lideratge compartit	0	0%
2 Coneixement mutu i relacions positives grup	13	30,23%
2A Coneixement mutu	9	20,93%
2B Relacions positives i d'amistat	4	9,30%
3 Coneixement mutu i relacions positives alumnat corrent amb alumnat amb discapacitat o origen cultural diferent	3	6,97%
4 Disposició a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència	16	37,21%
4A Respecte a les diferències	3	6,97%
4B Millora de la conducta excloent	1	2,32%
4C Convivència	3	6,97%
4D Ajuda mútua	9	20,93%



Gràfic 10. Percentatge de categories en el document: "Valoració de la incidència de l'aprenentatge cooperatiu"

A través de la lectura de la taula i gràfic superiors, es pot apreciar la rellevància de la categoria 4 (37,21%) que fa referència a l'ajuda mútua i la convivència. Dins d'aquesta, la subcategoria 4D (ajuda mútua) ocupa la primera posició (20,93%).

“O feito de que todos teñan que entender o que fixeron obligalles a esforzarse por explicar e entender o que están facendo. O compartir cos compañeiros dalles seguridade e valentía para intentar facer a tarefa aínda que teñan dúbidas do resultado” (AIAC.C2)

La segueixen les subcategories 4A i 4C, ambdues amb un 6,97%.

“Recoñecen as diferencias dos demais para convivir con elas e aceptalas.” (AIAC.C1)

“Síntense mellor, respectan mais ás normas que lle afectan á todos, favorecen o clima de aula e tamén a motivación e mellor disposición para aprender, compartir e colaborar.” (AIAC.C3)

La segona posició l'ocupa la categoria 2, relacionada amb el coneixement mutu i les relacions positives, amb un 30,23%. La subcategoria 2A (coneixement mutu) ocupa la primera posició amb un 20,93%, i la darrera és ocupada per la 2B (relacions positives), amb un 9,30%.

“Mellora a empatía e o coñecemento dos demais. Ao coñecernos mellor podemos comprender mellor como é cadaquén” (AIAC.C1)

“Maior grao de relación e vínculo entre eles” (AIAC.C2)

La categoria 1, que contempla aquells fragments narratius relacionats amb la participació i la presa de decisions consensuada, ocupa el tercer emplaçament (25,58%). Dins d'aquesta, la subcategoria 1A, referent a la participació, pren rellevància amb un 20,93%.

“conseguimos (...) de todos os membros do equipo, maior participación” (AIAC.C3)

La subcategoria 1B, amb un 4,65% només conté dos comentaris.

“Aprender a chegar a acordos contando coa opinión de todos e cada un.” (AIAC.C1)

La categoria 3, vinculada amb aquells comentaris que fan referència al coneixement mutu i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb discapacitat o d'origen cultural diferent, queda en la darrera posició global amb un 6,97%.

“Facilitan a inclusión de alumnado con dificultade. Aprenden mellor dos iguais” (AIAC.C3)

“É mellor forma de inclusión, o alumnado con dificultades (...), intégranse mellor os nenos novos, tamén os nenos con conductas disruptivas (AIAC.C3).

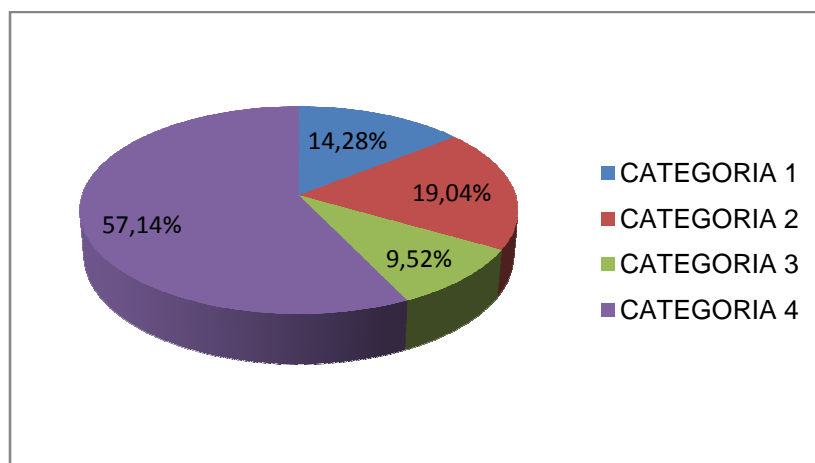
4.5. Resultats del Projecte de Consolidació²⁴

Aquest document, tal i com s’ha esmentat anteriorment, pertany a l’etapa de Consolidació. Les categories i subcategories que s’han establert per a la recollida de dades són les mateixes que s’han emprat per analitzar les dades de la resta de documents explorats.

Taula 13. Percentatges i freqüències de relats per categoria detectats en els “Projectes de Consolidació”

CATEGORIA / SUBCATEGORIA	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
1 Participació i presa de decisions consensuada	3	14,28%
1A Participació	1	4,76%
1B Presa de decisions consensuada	2	9,52%
1C Lideratge compartit	0	0%
2 Coneixement mutu i relacions positives grup	4	19,04%
2A Coneixement mutu	0	0%
2B Relacions positives i d’amistat	4	19,04%
3 Coneixement mutu i relacions positives alumnat corrent amb alumnat amb discapacitat o origen cultural diferent	2	9,52%
4 Disposició a la solidaritat, l’ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència	13	57,14%
4A Respecte a les diferències	4	19,04%
4B Millora de la conducta excloent	0	0%
4C Convivència	6	23,80%
4D Ajuda mútua	3	14,28%

²⁴ Consulteu Annex I: Taula de classificació de categories i subcategories del Projecte de Consolidació



Gràfic 11. Percentatges de categories en el "Projecte de Consolidació"

S'aprecien, en la taula 13 i el gràfic 11, els percentatges d'aparició de fragments narratius relacionats amb les categories i subcategories per a l'anàlisi del Projectes de Consolidació. A continuació s'exposa una breu descripció dels resultats obtinguts per ordre de rellevància.

En primer, lloc es pot contemplar el predomini de la categoria 4, referent a l'ajuda mútua i la convivència (57,14%). Dins d'aquesta, la subcategoria 4C, referent a la convivència apareix en primer lloc amb un 23,80% de relats que en fan referència:

"Practicar o diálogo e a negociación para resolver conflictos" (PCAC.C3)

"Mellorase o clima das aulas e como consecuencia o clima de convivencia do centro" (PCAC.C2)

Seguidament, i amb no molta diferència, la subcategoria 4A (respecte a les diferències) ocupa la segona posició amb un 19,04%. Algunes observacions generals del professorat, són les que segueixen.

"respectar opinións diferentes ás propias con sensibilidade e espírito crítico" (PCAC.C2)

Finalment, la subcategoria 4D (ajuda mútua) apareix amb un 14,28%:

"Facilita a axuda entre iguais" (PCAC.C2)

"Aprender de e cos demais" (PCAC.C3)

La categoria 2, referent al coneixement mutu i a l'establiment de relacions positives entre l'alumnat del grup, ocupa el segon emplaçament global amb un

19,04%. Tots els comentaris fan referència a la subcategoria 2B, que versa sobre l'establiment de relacions positives i d'amistat:

“Desenvolver habilidades sociais para relacionarse” (PCAC.C1)

“Escoitar as ideas alleas; aceptar e realizar criticas construtivas, colocarse no lugar da outra persoa de forma empática;” (PCAC.C3)

Amb no molta diferència, la tercera posició l'ocupa la categoria 1 (participació i consens) amb un 14,28%. Dins d'aquesta, pren rellevància la subcategoria 1B (9,52%) sobre la presa de decisions consensuada:

“practicar o diálogo e a negociación para resolver conflitos, traballar en equipo para resolver xuntos problemas comúns” (PCAC.C1)

“Dialogar e negociar” (PCAC.C1)

I la subcategoria 1A (4,76%) sobre la participació:

“Permite unha maior participación e motivación do alumnado” (PCAC.C2)

En darrer lloc apareix la categoria 3, sobre el coneixement mutu i relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb discapacitat o d'origen cultural diferent, amb un 9,52%. Aquesta categoria no conté subcategories, i només són dos els comentaris que en fan referència:

“Permite o desenvolvemento de estratexias de atención á diversidade na aula para poder atender na mesma aula alumnos/as diferentes” (PCAC.C3)

“Consiguese unha maior inclusión do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo” (PCAC.C2)

4.6. Resultats de l'entrevista

Es pretén, com a segona via de recerca de la present investigació, conèixer la realitat des de la perspectiva dels propis subjectes entrevistats, emprant amb aquest motiu la tècnica d'anàlisi qualitativa coneguda com a entrevista semiestructurada.

El propòsit d'aquesta és reconstruir la realitat tal i com és observada pels actors, amb la finalitat de comprendre el complex fenomen social present en els diferents escenaris educatius, copsant el significat de les seves impressions, per interpretar-les i atorgar-les-hi un significat en relació amb el context.

Aquestes entrevistes ens ajuden a reunir dades durant la trobada, de caire

privat i cordial, quan ens expliquen la seva versió dels fets. Per tant, ens aproximem a la intimitat dels subjectes entrevistats. Es pretén, així, establir una obertura de canals amb la finalitat de crear atmosfera facilitadora en la que el subjecte entrevistat trobi la llibertat per expressar-se, sense la influència dels subjectiva de l'entrevistadora. En aquestes entrevistes doncs, no és tant revelador els que es diu, sinó com es diu.

S'han entrevistat tres (3) coordinadors de l'aprenentatge cooperatiu. Cada un d'aquests pertany a un dels tres (3) centres seleccionats per a l'estudi. El primer contacte amb els subjectes entrevistats ha estat facilitat pel coordinador del Programa CA/AC, José Ramón Lago. A partir d'aquí, hi ha un primer contacte via e-mail, tot sol·licitant la seva participació en la realització d'una entrevista que forma part d'una recerca emmarcada en la realització del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva que imparteix la Universitat de Vic, i que pretén analitzar la incidència de l'aplicació del Programa CA/AC en les relacions que s'estableixen entre els alumnes. Un segon contacte, per part de l'entrevistadora es duu a terme mitjançant una trucada telefònica amb la finalitat d'exposar el tema principal sobre el qual gira el Treball de Final de Màster, i es determina un dia i una hora per a realitzar l'entrevista.

L'entrevista es realitza telefònicament. Abans d'iniciar-la, es fa una presentació personal i es recorda el motiu de la mateixa. A continuació es demana permís per enregistrar el contingut de l'entrevista, i es procedeix a instal·lar una gravadora a tal efecte. Quan aquesta finalitza es dona les gràcies per la participació en el present treball; també s'envia una carta d'agraïment a cada coordinador entrevistat.

Durant el mes de maig de 2014 es procedeix a dur a terme les entrevistes. A continuació, en la taula 14, queden reflectits el dia, l'hora, la durada de cada entrevista, i el temps dedicat a la seva transcripció.

Taula 14. Dia, hora, durada de les entrevistes realitzades i temps dedicat a la transcripció

Nº ENTREVISTA	DIA	HORA	DURADA	DURADA TRANSCRIPCIÓ
ENTREVISTA 1	25/05/2014	18:15 h	28 min. i 57 seg.	1 hora i 40 min.
ENTREVISTA 2	27/05/2014	17:00 h	24 min. i 15 seg.	1 hora i 25 min.
ENTREVISTA 3	29/05/2014	16:00 h	27 min. i 23 seg.	1 hora i 55 min.

L'entrevista està constituïda per 15 qüestions fonamentals²⁵. En alguns casos s'inclouen algunes preguntes amb l'objectiu de matissar algunes qüestions.

A continuació s'exposen les dimensions que recullen les preguntes emprades en l'entrevista, amb la finalitat de relacionar-les amb les categories que en tot moment, i al llarg de tot l'apartat metodològic han estat el centre d'exploració.

Taula 15: Taula de dimensions per a l'anàlisi de l'entrevista

Dimensions	Ítems
Opinions sobre la incidència de les pràctiques cooperatives proposades pel Programa CA/AC.	1) Según su experiencia como participante en el Programa CA/AC ¿en qué ámbitos del dinamismo general del centro educativo han tenido mayor repercusión la aplicación de las prácticas cooperativas que este propone? 2) Según su opinión ¿cuál es el ámbito que se ha visto más y mejor influenciado?
Creences sobre la participació equitativa i la presa de decisions consensuada.	5) Según sus observaciones dentro del aula, ¿cómo considera que se ve afectada la motivación y la participación de los alumnos? 6) Mediante la estructuración cooperativa de la actividad, se promueve la participación equitativa, favoreciendo la igualdad de oportunidades para la participación de todos los alumnos. ¿qué actitudes observó referente a aquellos alumnos quienes siempre imponen su opinión sobre los demás? 7) Durante la práctica de diferentes actividades y ejercicios, ¿evidenció algún cambio significativo en relación con la toma de decisiones consensuada por todos los miembros del equipo?
Opinions sobre la millora del coneixement	3) A través de la aplicación de dinámicas, técnicas y estructuras cooperativas, ¿cómo y en qué han mejorado las relaciones entre

²⁵ Vegeu Annex E: Model d'entrevista

<p>i les relacions positives d'amistat entre els alumnes del grup classe.</p>	<p>los alumnos, y entre estos y el profesor?</p> <p>8) ¿Cómo se han visto influenciadas las relaciones entre los alumnos después de aplicar ciertas prácticas cooperativas durante las distintas etapas que propone el Programa CA/AC?</p> <p>9) A través de distintas dinámicas cooperativas propuestas por el Programa CA/AC, se intenta favorecer que los alumnos se conozcan mejor para que entre estos se establezcan lazos más fuertes de amistad y compañerismo. ¿Qué observó usted en relación con el conocimiento mutuo y los vínculos de amistad entre el alumnado del aula?</p>
<p>Consideració sobre la millora de les relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb discapacitat o d'origen cultural diferent.</p>	<p>10) ¿Cómo se vieron influenciadas estas relaciones de conocimiento mutuo y amistad entre los alumnos corrientes y los alumnos con discapacidad o de origen cultural diferente?</p>
<p>Creences sobre la predisposició dels alumnes a la solidaritat, l'ajuda mútua i a la millora de la convivència.</p>	<p>4) En general ¿cree que ha habido alguna diferencia significativa en relación a la convivencia dentro del aula antes de participar en el Programa CA/AC y durante y después de su aplicación?</p> <p>11) Algunas dinámicas, como es el caso de “El Mundo de Colores”, está diseñada para que los alumnos experimenten de primera mano y reflexionen sobre la situación de aislamiento que puede sufrir algún alumno socialmente excluido del grupo clase. Según sus observaciones, ¿qué es lo que más le llamó la atención de las reflexiones y actitudes de los alumnos durante y después de la práctica de este tipo de dinámicas?</p> <p>12) ¿Cómo describiría la influencia del programa CA/AC en referencia a la disposición a la solidaridad y a la ayuda mutua entre los alumnos?</p> <p>13) ¿A qué cree que es debido que los alumnos ofrezcan ayuda a sus compañeros y que estos a su vez la acepten?</p>

Opinions sobre la disminució dels comportaments disruptius, alteradors del clima d'aula i excloents per a determinats alumnes.	<p>14) ¿Puede describir –si se da el caso– alguna mejora en el comportamiento de determinados alumnos con conductas disruptivas, alteradoras del clima del aula o acosadoras a otros alumnos y/o profesores?</p> <p>15) ¿Puede describir –si se da el caso– alguna mejora significativa en la actitud de determinados alumnos, quienes mediante burlas, peleas, o intimidaciones, discriminan y acosan a algunos compañeros más vulnerables?</p>
--	--

Un cop realitzades les entrevistes es procedeix a la seva transcripció. Durant aquest procés, s'atorga un nombre a cada línia de la transcripció per a facilitar la detecció dels relats que pertanyen a cada dimensió²⁶. Tanmateix, al llarg del procés de transcripció, es van identificant els fragments narratius, per a posteriorment classificar-los per categories. Per tant, a partir d'un mètode inductiu, es procura estructurar el pensament dels entrevistats.

Per a l'anàlisi de les dades reflectides en les entrevistes es van escollir diferents dimensions vinculades a les categories inicialment plantejades per a l'exploració de tots els documents que també formen part d'aquesta recerca, i amb la intenció de comprovar les hipòtesis plantejades. Tanmateix, per a cada categoria que ho requeria es van establir les seves respectives subcategories. Les diferents dimensions per a l'anàlisi s'han ordenat segons la seva presència en el discurs global. De manera que les categories que més presència han tingut en el discurs, són les que aniran apareixent primer, i per últim, aquelles que han aparegut amb menor freqüència.²⁷

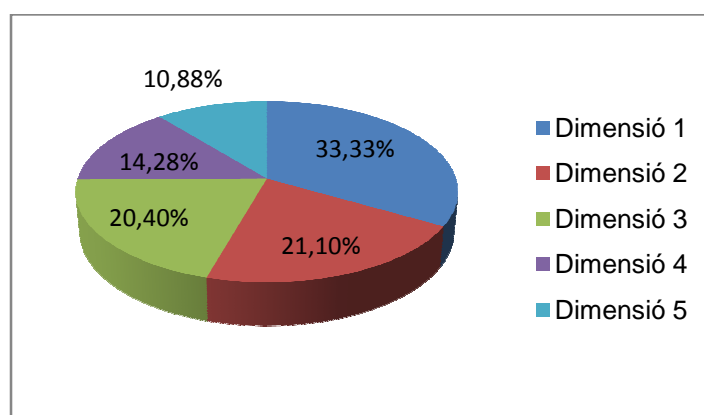
A continuació es presenta la taula de freqüències i percentatges:

²⁶ Vegeu annex J: Transcripció de les entrevistes realitzades als coordinadors d'Aprenentatge Cooperatiu.

²⁷ Vegeu Annex K: Taula de classificació a partir de les dimensions d'anàlisi de les entrevistes 1, 2, 3.

Taula 16: Freqüències i percentatges a partir de les dimensions d'anàlisi de les entrevistes

Dimensions	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
1.Creences sobre la predisposició dels alumnes a la solidaritat i l'ajuda mútua, al respecte a les diferències i a la millora de la convivència.	49	33,33%
Millora de la conducta excloent	7	4,76%
Convivència	11	7,48%
Ajuda mútua	31	21,10%
2.Opinions sobre la millora de les relacions entre els alumnes del grup classe	31	21,10%
Coneixement mutu	16	10,88%
Relacions positives i d'amistat	15	10,20%
3.Creences sobre la participació equitativa i la presa de decisions consensuada	30	20,40%
Participació	12	8,16%
Presa de decisions consensuada	10	6,80%
Lideratge compartit	8	5,44%
4.Consideració de la millora de les relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb discapacitat o d'origen cultural diferent	21	14,28%
5.Opinions sobre la disminució dels comportaments disruptius, alteradors del clima d'aula i excloents per a determinats alumnes	16	10,88%



Gràfic 12: Percentatges de les dimensions d'anàlisi de les entrevistes

S'inicia la presentació dels resultats fent referència a les dues primeres qüestions plantejades en l'entrevista, per determinar quin àmbit o esfera del centre educatiu s'ha vist influenciat més positivament després de la implementació del Programa CA/AC.

A continuació doncs, es presenten els resultats obtinguts d'aquestes tres entrevistes, orientades en tot moment a identificar les creences subjectives del professorat entrevistat. Així, s'exposa la informació –segons l'ordre freqüencial de les dimensions establertes per a l'anàlisi– extreta de la pròpia veu dels entrevistats en referència als objectius proposats per a la present recerca.

Opinions sobre la incidència de les pràctiques cooperatives proposades pel Programa CA/AC.

Endinsant-nos amb el que opina el professorat entrevistat referent a la incidència de les pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC, s'obtenen manifestacions que denoten una millora del clima de l'aula.

Consideren que durant i després de la implementació del programa, els vincles afectius i de coneixement mutu entre els alumnes, així com la convivència i el clima d'aula, han estat les esferes que s'han vist més i millor influenciades. Els coordinadors entrevistats evidencien milloren en aquests àmbits:

“... un mayor conocimiento de los alumnos entre sí. Cuando se conocen más se entienden mejor, y son más capaces de ponerse en lugar del otro.”(EP1: 6-8)

“En un principio mejora el de la convivencia. Es donde notamos que es más evidente. De hecho pues se pasó de seiscientas y pico expulsiones que había de aula...”(EP2: 38-40)

“Yo creo que básicamente mejoró el clima del aula, las relaciones. Yo creo que sí. Las relaciones y conductas más conflictivas fueron cogiendo una mejor forma. Conforme va cogiendo forma, las conductas más rebeldes entre comillas están mejor trabajando así. Mejora el clima de aula. Hay mejor relación entre ellos.” (EP3: 12-16)

També apunten a una millora de la cooperació, de l'ajuda mútua:

“compromiso que cada uno adquiere para ayudar y darse recursos”(EP3:6-7)

“Yo creo que es el reconocimiento que se hace de lo importante que es cooperar y ayudar a los demás. No solo saber, sino saber ayudar, saber estar...” (EP1:16-18)

I no només observen una millor predisposició, oferiment i recepció de l'ajuda entre els alumnes participants en el Programa CA/AC, sinó que també ho presencien entre la comunitat docent, qui ha vist enfortida la cooperació entre el professorat i la interconnexió entre els diferents departaments.

“A nivel de profesorado por ejemplo, desde que se comenzó a trabajar con esta metodología, pues se comparten más experiencias de aula, pero no solamente a nivel de la misma materia sino incluso a nivel de otras disciplinas. Antes parecía que no había conexión entre los departamentos, sin embargo ahora, pues ya la gente habla de cosas que hacen en lengua y que después lo hace otra persona en la clase de matemáticas o ciencias.” (EP2: 4-9)

Creences sobre la predisposició dels alumnes a la solidaritat, l'ajuda mútua i a la millora de la convivència.

Referent a les opinions manifestades pel professorat entrevistat en relació a la predisposició de l'alumnat a oferir-se ajuda mútua i a esdevenir més solidaris, tots ells opinen que la solidaritat i l'ajuda mútua es veuen positivament influenciades per les diferents pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC:

“Creo que en los más individuales, que trabajan de forma más individual, influye mucho. Creo que sí se consigue, tras aplicar estas estrategias, la disposición a la solidaridad. Ahora se respetan más. Con sus dificultades y con sus ritmos, creo que son más solidarios” (EP3: 144-147)

Finalmente comprenden que uno de los motivos de intentar implementar el aprendizaje cooperativo de que juntos siempre vamos más que allá que separados. (EP1: 72-74)

Tanmateix, afirmen que és la mateixa estructura cooperativa de l'activitat la que promou l'ajuda mútua entre els alumnes, ja que a mesura que van aprenent a treballar de manera cooperativa, evidencien que és necessària la intervenció de tots els membres de l'equip per avançar i per millorar:

“Que se ayudan entre ellos sí. Pero es una ayuda que bueno, no les queda más remedio. Porque es una de las normas que se les dice que trabajamos en equipo, y es una norma para que el equipo funcione es ayudar a los demás y para que te ayuden.” (EP2: 216-219)

En aquest sentit, assenyalen que l'alumnat valora més positivament l'ajuda, i que perceben el necessari establiment de dues vies per avançar, que són

brindar ajuda i permetre que els demás també l'ofereixin:

“Ellos sí que empiezan a comprender que si lo hacen juntos van más allá de lo que irían en principio.” (EP1: 103-105)

“Y tienes que, por su puesto, dejar que te ayuden, porque a veces no todos tenemos la respuesta verdadera siempre. Es decir es necesario establecer las dos vías. Es algo que tienen que aceptar porque es una norma que se establece a la hora de trabajar en equipo.” (EP2: 226-230)

En referència a la millora de la convivència, els coordinadors entrevistats assenyalen una millora considerable en la transmissió de valors i en l'actuació segons les actituds fonamentals per a l'establiment d'una bona convivència:

Entre alumnos se desarrollan valores como solidaridad, el respeto, la convivencia, mejora la comprensión, la democracia, la cooperación y la ayuda mutua. Y aprenden a tomar y ofrecer la palabra, a respetarla. El clima del aula creo que mejora y los alumnos se dan cuenta de lo que son capaces, y de que tienen que cooperar. (EP3: 20-24)

També atribueixen la millora de la convivència al fet que són els mateixos alumnes els qui procuren regular els compromisos, l'acceptació i el respecte a les normes de convivència:

“Se vuelven como más también incluso exigentes a cómo comportarse. Menos dispuestos a dejar pasar cosas de las que hablábamos antes: esos liderazgos negativos. Parece que cada vez se vuelven más críticos de alguna manera. Se sienten más, como más fuertes y más capaces de enfrentarse a ellos.” (EP1: 116-120)

“Pues se proponen normas, aprenden a transmitirlas y se dan cuenta de que con el compromiso y el esfuerzo funcionan mejor.” (EP3: 89-91)

Pel que fa a les reflexions dels alumnes després de l'aplicació d'algunes dinàmiques –com és el cas del “Món de Colors”– plantejades amb la pretensió de que els alumnes puguin raonar i meditar sobre els sentiments que pot provocar sentir-se exclòs d'un grup, els entrevistats consideren que aquestes han permès que l'alumnat reflexioni sobre la desagradable sensació que suposa la situació de sentir-se exclòs:

“Porque resultó para todos e incluso como que para mí, desagradable. El hecho de observar ese aislamiento tan evidente, no resultó una dinámica que fuese agradable.” (EP2: 204-206)

Afirmen, també, que els alumnes van aprenent a no deixar a ningú exclòs, ja que consideren desagradable deixar de banda als companys:

“intentan no dejar a nadie excluido.” (EP3: 110)

“Nos ha pasado esto con otro grupo que reaccionó no queriendo dejar solo a nadie, le vamos a acoger... En general nos ha traído esto. Las reflexiones son como que no les parece bien que nadie se quede así solo. Y piensan que es mejor que todo el mundo tenga un grupo y que todo el mundo esté y vaya a lo que va.” (EP1: 172-176)

Opinions sobre la millora del coneixement i les relacions positives d'amistat entre els alumnes del grup classe.

Els tres coordinadors entrevistats assenyalen que les relacions d'amistat i coneixement mutu entre l'alumnat del grup classe han millorat considerablement després de la implementació del Programa CA/AC.

En primer lloc coincideixen en una millora de la confiança entre ells, de la comprensió i l'empatia, i del reconeixement i l'acceptació de les diferències. I aquests canvis els atribueixen a que hi ha certes dinàmiques per a la cohesió de grup que promouen un millor coneixement de les particularitats de cada alumne, de manera que aquests troben punts d'interès en comú entre ells i s'estableixin més fàcilment els vincles d'amistat:

“Cuando se conocen más se entienden mejor, y son más capaces de ponerse en lugar del otro.” (EP1:7-8)

“Básicamente que se conocen mejor. Cada uno sabe del otro y son capaces de empatizar” (EP3: 102-103)

“Eso sí creo que ha mejorado. El conocimiento sobre todo. Y romper los estereotipos.” (EP1: 127-128)

“Mejora el clima de aula. Hay mejor relación entre ellos.” (EP3: 15-16)

També consideren que aquestes relacions positives no s'haguessin establert si l'alumnat no hagués tingut la possibilitat de compartir els seus pensaments i sentiments en un ambient d'aula amigable. Assenyalen doncs, que estan sortint a la llum una sèrie de vincles relacionals i afectius que abans no existien:

“Y lo que sí está pasando, es que están saliendo a la luz, cosas, sucesos, modos de relación que antes no salían. Y esto ayuda mucho a mejorar el autoconcepto de los niños. Y también la forma en que se ven unos a otros. Y a desmontar ciertos roles de líderes negativos a los que nadie conseguía enfrentarse.” (EP1: 40-44)

“Sobre todo empatizan, aprenden a ponerse en la piel de otro, conocer algunos males del otro, y en saber porqué hay determinados comportamientos... Se conocen, se aceptan.” (EP3: 107-110)

Així, assenyalant que millora el grau de coneixement entre ells, alguns alumnes –que pràcticament sempre havien estat escolaritzats junts i que aparentment semblava que es coneixien molt bé– han descobert aspectes o situacions de la vida personal dels seus companys que fins aquell moment desconeixien:

“Que alumnos que eran del mismo barrio y se conocían desde pequeños, que a la hora de realizar dinámicas como por ejemplo “la maleta” o “quien es quien”, descubrieron aspectos de sus compañeros que no conocían para nada, o situaciones personales que antes desconocían. Entonces, observamos que las dinámicas de cohesión facilitan las relaciones, vínculos o gustos comunes que antes no conocían, a pesar de que muchos de ellos llevan juntos desde los tres años e incluso viven en el mismo barrio.” (EP2: 174-181)

Creences sobre la participació equitativa i la presa de decisions consensuada.

En referència a la implicació i a la participació activa de tots els alumnes, els tres (3) coordinadors entrevistats coincideixen en opinar que han observat una millora significativa en relació a la participació equitativa, en la presa de decisions consensuada i en el lideratge compartit, horitzontal i positiu:

“Los alumnos que a veces son más tímidos han mejorado en la participación. Como tienes que participar... Yo creo que en relación a la participación creo que la favorece y también la motivación.” (EP3: 38-41)

“Yo creo que mejora. Mejora la participación seguro. Porque eso de verse que hasta que todo el mundo intervenga, no conseguimos adelantar” (EP1: 51-52)

“Ven que “yo siempre opino. Opino el primero y de repente no es así, y que además no solo es así sino que mi opinión tampoco es la mejor”.” (EP1: 66-68)

Tanmateix, coincideixen en afirmar que el fet d'assolir la participació equitativa no és una tasca fàcil en els primers moments de la implemenciació del programa. I consideren que aquesta dificultat és deguda a que alguns alumnes –sobretot aquells que estan habituats a imposar el seu criteri o els més brillants– no estan acostumats a treballar en equip, sinó de manera individual. Tanmateix, afirmen que a través de les diferents pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC es promou la participació de tots els alumnes:

“Al principio parece que se valora lo que dice aquel más capaz o que consideran más capaz. Pero conforme que van hablando todos y conforme la profesora media y destaca la importancia de lo que dicen los otros, se van dando cuenta de que aquel que tenían como referente pues no siempre...” (EP3: 75-78)

En aquest sentit, observen que són aquells alumnes considerats acadèmicament més capaços i acostumats a participar més activament en les diferents dinàmiques d'aula, els qui han mostrat més dificultats a l'hora de treballar en equips cooperatius, permetre i afavorir la participació dels demés, i valorar les opinions i aportacions dels altres companys. Afirmen, però, que tot i aquestes primeres dificultats, amb el temps, i oferint-los diferents oportunitats per a experimentar-ho, i mitjançant el suport i la motivació per part del professorat, s'aconsegueix millorar significativament la participació de tots els alumnes del grup classe i establir lideratges horitzontals, compartits i positius:

“Y hay aquel que tiende a imponer, por lo menos escucha a aquel que a lo mejor en un principio es más tímido. Parece que sí que escuchan.” (EP3: 60-62)

“Poquito a poco yo creo que la participación es equitativa más o menos.” (EP3: 68)

Consideració sobre la millora de les relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb discapacitat o d'origen cultural diferent.

Les opinions dels coordinadors entrevistats revelen una millora rellevant en les relacions entre l'alumnat considerat corrent i l'alumnat que es troba amb més barreres per a la participació i l'aprenentatge. I atribueixen aquest fet a les intervencions dirigides a la cohesió de grup, ja que promouen un millor reconeixement d'altres capacitats que tenen aquests alumnes i que no sempre són tan visibles ni evidents:

“Estos alumnos antes prácticamente eran alumnos que estaban más aislados, que sin embargo ahora están incluidos, aunque a veces por ejemplo, alumnos con síndrome de down, que ralentizan muchísimo el trabajo en equipo, sin embargo han pasado por varios equipo y la relación y la conexión que establece con los demás compañeros y los demás compañeros hacia él es genial.” (EP2: 58-63)

Els coordinadors entrevistats manifesten que, a través de les dinàmiques cooperatives, els alumnes que es troben amb més obstacles per a la participació i l'aprenentatge es fan més visibles, i que per tant, són més acceptats, reconeguts i respectats per tots els companys:

“Yo creo que en una clase con otro tipo de aprendizaje que no fuera cooperativo, como por ejemplo en una clase que reforzara la competencia el

trabajo individual, este niño sería ojos de burla y carne de cañón. Sus compañeros lo aceptan. Si está en el grupo está con el grupo.” (EP.: 197-201)

Així, a través de l'aplicació de diferents pràctiques cooperatives, aquests alumnes tenen més oportunitats per mostrar-se als demés, per fer públiques aquelles qualitats que en altres ocasions podria semblar que no tinguessin:

“Sobre todo con niños con discapacidad, yo creo que observan que al final ellos son tan normales como ellos. Ven que les gusta el fútbol, que tienen cantantes o grupos musicales similares. Es como que el hecho de que en la clase participen, que puedan hablar entre ellos, de estas dinámicas de cohesión les hace descubrir que hay dentro, aunque inteligentemente o cognitivamente no pueden llegar al mismo nivel que ellos, pero que a ese alumnado... son normales.” (EP2: 185-191)

Per altra banda, també assenyalen que a través de l'aplicació del Programa CA/AC han sortit a la llum altres dificultats que es mantenien ocultes i que no eren tan obvies. És a dir, hi havia alumnes que es trobaven amb dificultats per a la participació i per a l'aprenentatge, i que el professorat no advertia:

“Se hacen visibles los alumnos con necesidades educativas especiales o necesidades especiales de aprendizaje. Se hacen más visibles. No están como desaparecidos, no están escondidos.” (EP3: 35-38)

“Entonces a raíz de empezar a trabajar con equipos, pues sí que nos dimos cuenta de que ahí había otras dificultades que antes no eran evidentes.” (EP2: 14-17)

Així, argumenten que en altres situacions d'ensenyament i aprenentatge, com és el cas dels mètodes tradicionals –competitius i individualistes– aquests alumnes no tindrien tantes oportunitats de demostrar de què són capaços, ni de mostrar les seves qualitats i aficions, que moltes vegades són compartides:

“Pero, por ejemplo, cuando son dinámicas de equipo y se hacen preguntas para conocerse más, se explican, por ejemplo, las aficiones como jugar al fútbol. Y te das cuenta de que los demás no ven a A. como si fuera tan diferente como para no ser amigos. Y creo que esto no sería así a través de otra forma de enseñanza como es la metodología tradicional.” (EP3: 206-211)

És realment reveladora i eloqüent la consideració que fa un dels coordinadors entrevistats sobre el tomb que pot arribar a fer la vida d'aquests alumnes que es troben amb més dificultats per a la participació i el progrés quan se'ls ofereix la possibilitat de mostrar-se als demés.

Quan se'ls accepta tal i com són, se'ls reconeix, i es promou tot un flux d'interaccions que predisposen a tot el grup classe a comprendre, entendre i

acceptar les diferències, tot considerant-les positives i enriquidores. És en aquests instants quan realment es promou una vertadera inclusió que eleva a fites més elevades la vida d'aquests alumnes:

“Un caso de un alumno con una minusvalía psíquica importante que creemos que, gracias a esto el está integrado bien. Quiero decir, creo que sería carne de cañón con otro tipo de escuela y metodología. Ahora es un niño que está en el grupo y que está integrado, aunque al principio salía del aula.” (EP2: 183-187)

“En muchos casos se han visto potenciadas y reconocidas estas capacidades de ellos. Estas otras capacidades que no siempre salen la palestra, al estar reconocidas ha dado la oportunidad a los niños que se rehagan. En el caso de niños con esas buenas maneras y capacidades, si cambian en su vida.” (EP1: 137-141)

Opinions sobre la disminució dels comportaments disruptius, alteradors del clima d'aula i excloents per a determinats alumnes.

El professorat entrevistat assenyala una millora considerable, després de la implementació del Programa CA/AC, en relació a les conductes poc adequades, als comportaments incorrectes, a la falta de respecte a les normes de convivència, i als lideratges negatius:

“Las relaciones y conductas más conflictivas fueron cogiendo una mejor forma. Conforme va cogiendo forma, las conductas más rebeldes entre comillas están mejor trabajando así.” (EP3: 13-15)

“Las conductas entre los alumnos, las conductas mal condicionadas o que no son adecuadas, y las relaciones entre ellos a nivel de conflictos, creo que con esto se modifican.” (EP3: 87-89)

Les relacions doncs, esdevenen positives, amigables i sinceres. I l'ambient és prou confortable i distens com per a què els alumnes siguin capaços de desmuntar determinats rols negatius que anteriorment, i en altres situacions, eren més temuts:

“Menos dispuestos a dejar pasar cosas de las que hablábamos antes: esos liderazgos negativos” (EP1: 116-118)

“Se sienten más, como más fuertes y más capaces de enfrentarse a ellos.” (EP1: 119-120)

En aquest sentit, també matisen que les dinàmiques de cohesió de grup promouen que el clima d'aula esdevingui més confortable, ja que entre iguals, es promou la regulació dels comportaments considerats incorrectes i no

acceptables dins del grup. I assenyalen que el fet de que la mediació sigui entre els educands, fa que realment alguns comportaments esdevinguin més positius, i que els líders negatius se'n donin compte de les seves formes de relació poc adequades, i reflexionin i es comportin de millor manera. Assenyalen que, després de la implementació del Programa CA/AC, aquests alumnes són més flexibles i receptius, i es mostren menys recelosos i desconfiats:

“Según en qué situación, los compañeros le avisan cuando su comportamiento no es el correcto. Y él va reflexionando y cambiando”. (EP3: 173-175)

“Ya no te digo que hayan cambiado radicalmente su actitud, si no que son más receptivos a los que se les dice, ya no están tan a la defensiva”. (EP1: 241-243)

“La profe estaba muy emocionada. Uno que no era el verdaderamente disruptivo, les decía a los compañeros “por favor si de verdad yo alguna vez hago eso decídmelo antes de que lo haga más veces”. (EP1: 215-218)

També destaquen que, en general, els alumnes han fet un gran tomb i que han après a solucionar qüestions sobre la convivència que apareixen en altres àmbits situats fora de l'aula:

“Y después también empiezan ya a solucionar algunos problemas fuera del aula.” (EP2: 95-96)

Per altra banda, també afirmen que les relacions dels alumnes amb el professorat han millorat. Ara ja no perceben la figura del docent com un adversari contrari a ells, sinó com un aliat que guia i contribueix a brindar suport i ajuda quan se'ls ho requereix:

“Lo que sí que he notado y es algo que veré es que ha habido una toma de conciencia por parte de los niños de este tipo como de que el profesorado no es su enemigo, de que va de su parte.” (EP1: 233-236)

5. DISCUSSIÓ

Les línees que precedeixen el present apartat han mostrat els resultats obtinguts a través de l'exploració de diversos documents i de les entrevistes realitzades als coordinadors d'aprenentatge cooperatiu dels tres (3) centres que han estat objecte d'estudi.

A continuació doncs, es pretén iniciar la discussió d'aquests resultats obtinguts, prenent com a referència la veu dels autors relacionats amb els tema que ens ocupa i que han estat presents al llarg de tot el Marc Teòric del present estudi.

L'objectiu de la present recerca era determinar si mitjançant l'aplicació de les pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), les relacions personals dins l'aula milloraven, i fins a quin punt ennoblien la convivència en detriment de les conductes disruptives, excloents i alteradores del clima de l'aula. Des d'un principi doncs, es pretenia comprovar i determinar si mitjançant la promoció de la cohesió de grup, l'aplicació d'aquest programa didàctic afavoria una millora en les relacions entre els alumnes, tot esdevenint més enfortides i de caire amistós.

Els tres àmbits d'intervenció que proposa el Programa CA/AC estan estretament relacionats. De manera que, en la mesura que els equips experimentin les vivències positives que ofereix l'estructura cooperativa de l'activitat, la cohesió del grup també anirà augmentant; i així mateix, com més cohesionat estigui el grup, més positives seran les experiències d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes (Pujolàs, 2008).

La veu del professorat entrevistat i els relats reflectits en els diferents documents explorats, evidencien que en la mesura en què els alumnes van tenint més oportunitats d'experimentació del treball en equips cooperatius, aquests desenvolupen autèntics vincles personals i afectius –com l'acceptació, el respecte, l'amistat, el diàleg i l'ajuda mútua– que de manera progressiva, afavoreixen la presa de consciència d'equip, i gradualment promouen l'establiment de la cohesió de grup. Es denota també, que a través dels resultats obtinguts de les entrevistes de manera gradual, els alumnes cada

vegada estan més disposats a treballar en equip, ja que perceben que els propis processos d'aprenentatge van més enllà quan treballen junts, quan els companys fan noves aportacions que, inicialment, no contemplaven.

És doncs, en la direcció d'establir un clima d'aula confortable on apunta el Programa CA/AC mitjançant propostes d'actuació per enfortir la cohesió de grup. La finalitat de la intervenció en aquest àmbit, doncs, és facilitar i promoure el desenvolupament d'habilitats necessàries per a què s'estableixin vincles afectius positius entre els alumnes, i gradualment, es vagi consolidant aquesta cohesió (Pujolàs 2008).

L'acceptació dels iguals, és la conformitat i l'entusiasme que mostren els educands quan el docent proposa realitzar activitats en equip (Marchena, 2005). Així, la tolerància i l'acceptació dels companys per a l'establiment de vincles positius i d'amistat, és fonamental per assolir la cohesió de grup.

Els resultats d'aquesta recerca evidencien que, certament, l'alumnat participant en el Programa CA/AC no només té més oportunitats per acceptar els seus companys tal i com són, sinó que s'estableixen vincles més positius entre ells degut a que se'ls proporcionen més oportunitats per a conèixer-se millor. En aquest sentit, els relats reflectits en els documents explorats i les opinions del professorat entrevistat, revelen explícitament que les relacions entre els alumnes esdevenen més positives degut a que millora el grau de coneixement entre ells, de manera que esdevenen més flexibles i disposats a reconèixer i acceptar els companys, tot promovent una millora dels vincles afectius i del clima d'aula.

Tal i com exposa Marina (2010), és imperatiu oferir múltiples oportunitats d'interaccions positives entre els alumnes per a què sigui possible l'establiment d'un clima favorable dins l'aula. Amb aquesta finalitat es contribuirà a que els educands aprenguin a conviure junts de manera satisfactòria. Les evidències empíriques revelen que la metodologia d'aprenentatge cooperatiu contribueix a que els alumnes desenvolupin habilitats com cooperar, compartir, preocupar-se pels altres, acceptar els demés, confiar amb ells, i comunicar-se de manera encertada (Garaigordogil i Fagoaga, 2006; Johnson & Johnson, 2000).

L'ambient d'aula, doncs, és una construcció originada per l'establiment de les relacions entre els seus protagonistes, és a dir, per la manera de pensar i d'actuar de cada un d'ells, pels seus valors (Marchena, 2005). En definitiva, per aquesta autora, el clima d'aula està conformat per la cultura existent dins seu. Així, el diàleg, l'amistat, la participació, el lideratge compartit, el consens, la iniciativa i l'autonomia personal, el respecte a les diferències i l'ajuda mútua, entre altres habilitats pro socials, són valors i actituds necessàries per a l'establiment de relacions positives que afavoreixin una bona convivència i un clima d'aula favorable. D'aquesta manera, i a través d'experiències cooperatives, impregnades per aquestes actituds i valors fonamentals, els alumnes aprendran a mantenir relacions de més alta qualitat amb els iguals, tarannàs vitals i necessaris per al fruit d'una vida més satisfactòria, tot esdevenint futurs ciutadans més compromesos, democràtics i solidaris (Johnson & Johnson, 1999).

Els resultats obtinguts en la present recerca confirmen que, mitjançant l'estructura cooperativa de l'aula, són múltiples les oportunitats que tenen els alumnes per establir vincles positius. De fet, tant el professorat com l'alumnat participant en el Programa CA/AC, descriuen avenços considerables en relació a l'ajuda mútua, a l'establiment de llaços relacionals positius i d'amistat, i en el reconeixement que es fa de les diferents capacitats i qualitats personals.

En relació a la promoció de la cohesió de grup, el Programa CA/AC també considera rellevant la dimensió que fa referència a la millora del coneixement i les relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i el progrés en l'aprenentatge. Planteja doncs, una sèrie de dinàmiques amb la finalitat última de que tot l'alumnat, independentment de la seva situació personal, social o cultural, tingui més oportunitats per a conèixer-se millor, per acceptar els demés, respectar-los i per establir vincles afectius (Pujolàs, 2008).

Els resultats d'aquesta recerca evidencien millores considerables en aquesta esfera. De fet, el professorat entrevistat manifesta explícitament que en altres situacions d'ensenyament i aprenentatge, com és el cas de metodologies

tradicionals (competitives i individualistes), els alumnes que es troben amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge no podrien estar inclosos dins del grup. Assenyalen doncs, que a raó de la implementació del Programa CA/AC, aquests alumnes són acceptats i reconeguts pels seus companys, tots es coneixen més i millor, i s'ha forjat una molt bona amistat entre ells.

Els desitjos d'afiliació –necessaris per a treballar en equip i alhora imprescindibles per a la cohesió– es corresponen amb el fet d'oferir i demanar ajuda als demés, de compartir recursos i donar-se suport per a resoldre, de manera efectiva, els diferents dubtes i qüestions que van sorgint al llarg dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Marchena, 2005).

Els coordinadors entrevistats confirmen que entre els alumnes hi ha més diàleg i interaccions, més relacions positives i d'amistat, més suports, més oferiments d'ajuda mútua entre ells, i una millora considerable de la convivència. Assenyalen també, que l'estructura cooperativa promou que entre els educands, es desenvolupin vincles d'interdependència positiva. És a dir, que no només permeten, sinó que també accepten i reconeixen les imprescindibles opinions i aportacions de tots els membres d'equip per avançar en el propi procés d'aprenentatge i assolir els seus objectius individuals i compartits.

Martín et al. (2003) enuncien que l'establiment d'una bona convivència es basa en la construcció de vincles personals positius i d'estima als demés, on els atacs i les ofensives no hi tenen cabuda. La convivència, doncs, té els seus pilars bàsics en la cohesió.

Els resultats revelen que mitjançant l'aplicació de diverses pràctiques cooperatives proposades pel Programa CA/AC, els valors –que de manera progressiva van adquirint els alumnes– estan íntimament relacionats amb aquelles actituds fonamentals i necessàries per a l'establiment d'una convivència satisfactòria. De fet, són els mateixos alumnes, els qui a través dels Plans d'Equip, confirmen que milloren considerablement en el propi saber fer, ser, estar i conviure. I així mateix ho matisa el professorat en els demés documents i a través de les entrevistes realitzades, quan afirmen que els vincles entre els alumnes s'enforteixen perquè aquests es coneixen més, i que

ahora aprenen a valorar les actituds positives dels companys i els respectius valors implícits. Tanmateix, el professorat entrevistat també observa que l'alumnat reflexiona críticament sobre els possibles atacs personals a determinats companys, tot actuant i mediant d'acord amb l'establiment d'una convivència satisfactòria.

Els conflictes formen part inherent de la vida de totes les persones. Són doncs, processos naturals que es troben presents en les relacions interpersonals (Lederach, 2000). Per tant, tothom en pot ser generador i receptor (Girard i Koch, 1997). Així, segons com es dugui a terme la resolució del conflicte, les relacions en podran sortir enfortides o bé deteriorades. En referència als processos educatius, els germans Johnson (1999) exposen que l'estructura de l'aula influeix notòriament en la resolució de conflictes. Si s'estructura de manera cooperativa, els alumnes tindran més oportunitats per aprendre a fer-ho de manera constructiva: oferint i rebent suports, comprenent els altres, i arribant a un consens amb ells. Per contra, si està estructurada de manera competitiva, aquests es trobaran amb més dificultats degut a la confrontació d'interessos que aquesta estructura duu implícita.

Els resultats d'aquesta recerca revelen que les intervencions cooperatives que proposa el Programa CA/AC en referència a la cohesió de grup, promouen que els alumnes –a través de la interacció positiva cara a cara, la responsabilitat individual i compartida, i la interdependència positiva– desenvolupin les competències necessàries per arribar a acords a través del respecte i l'ajuda mútua. A través d'aquest plantejament didàctic, doncs, s'ofereixen diverses oportunitats per a què desenvolupin habilitats per a resoldre qüestions i conflictes de diversa índole de manera constructiva.

Tanmateix, Ortega i del Rey (2003) afirmen que el progrés i l'anhel de benestar de la comunitat educativa es pot veure alterat si els conflictes que sorgeixen no són resolts de manera constructiva i profitosa.

Els resultats d'aquesta recerca, evidencien que les pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC promouen que l'alumnat aprengui a exposar i argumentar els seus punt de vista per a gradualment, arribar a acords i prendre

decisiones de manera consensuada sobre diverses qüestions que vagin sorgint.

Tal i com apunta Díaz-Aguado (2006), és necessari oferir als alumnes múltiples oportunitats per a què desenvolupin diverses habilitats socials i comunicatives. Segons aquesta autora, i seguint el fil argumental dels germans Johnson (1999), la resolució constructiva dels conflictes dependrà de les experiències positives que els alumnes tinguin durant l'aprenentatge de diferents habilitats socials.

En els Plans d'Equip es poden contemplar les múltiples habilitats socials que adquireixen els alumnes, demostrant aquests per la seva banda, que són plenament conscients dels seus avenços en aquest àmbit. El professorat entrevistat també destaca que ha observat una millora considerable en referència al desenvolupament d'habilitats dialògiques i socials positives per a l'establiment d'un clima d'aula confortable i promotor de la cohesió de grup.

El canvi en les relacions, produït per l'estructura cooperativa de l'aula, redueix el risc d'exclusió a determinats alumnes considerats més vulnerables dins del grup. I així ho evidencien diverses recerques en aquest àmbit (Díaz-Aguado, 2006; Garaigordobil i Fagoaga, 2006), les quals constaten que determinats comportaments alteradors de la convivència, així com algunes conductes que poden esdevenir més disruptives del clima d'aula i excloents per alumnes amb situació de més vulnerabilitat, es veuen positivament influenciades quan l'aula està estructurada de manera cooperativa. Segons aquestes autores, aquest manifest canvi i aquest ennobliment del dinamisme general de l'aula s'atribueix a l'increment de les oportunitats per a l'aprenentatge d'habilitats socials i comunicatives entre els alumnes. Apunten també que l'estructura cooperativa de l'activitat afavoreix la interacció positiva dels alumnes dins l'equip, i que consegüentment es coneixen més, tot augmentat les relacions positives entre ells. I això permet que es contribueixi a la creació d'un ambient favorable per expressar les opinions i els sentiments que afloren dins l'aula, fets que disminueixen el risc de seleccionar com a víctima a infants o adolescents aïllats, percebuts com a alumnes que no seran defensats pels demés. Descriuen doncs, la configuració cooperativa de l'aula com un model

d'ensenyament i aprenentatge que redueix el risc de poder o lideratge negatiu (Díaz-Aguado, 2006; Garaigordobil i Fagoaga, 2006).

A través de l'anàlisi de les entrevistes realitzades als coordinadors d'aprenentatge cooperatiu que han participat amb el Programa CA/AC, es denota un descens considerable en els comportaments disruptius i alteradors del clima de l'aula. I el professorat ho atribueix a que l'ambient d'aula ha esdevingut més càlid i confortable degut a l'increment quantitatiu i qualitatiu dels fluxos dialògics i d'interaccions positives entre els alumnes, de manera que, progressivament, aquests sobrevenen més capaços de moderar i intervenir activament quan han evidenciat alguna conducta considerada incorrecte. Tanmateix, el professorat entrevistat també manifesta que degut a que la mediació entre iguals, els alumnes que en alguns casos han estat generadors potencials de conflictes destructius, han canviat la seva manera de ser i de conviure amb els companys. Han pogut observar doncs, que durant i després de la implementació del Programa CA/AC aquests alumnes han fet un tomb, han començat a ésser més receptius a les indicacions i consells dels companys, han après a reflexionar críticament sobre els seus comportaments i sobretot a actuar en conseqüència.

Per a què una persona augmenti les seves probabilitats d'esdevenir més completa, més feliç, i gaudir d'una vida satisfactòria, cal que aprengui a escollir els objectius més adequats, que sàpiga resoldre els problemes de manera constructiva, que aprengui a recuperar-se dels fracassos tot mantenint un esforç constant per assolir els seus objectius, que desenvolupi certes capacitats per establir vincles afectius amb les persones que l'envolten, i que mantingui una correcta autonomia per a prosperar vitalment. Aprendre a viure bàsicament comporta aquestes premisses (Marina, 2010). En aquest sentit, els resultats que mostra aquesta recerca revelen que el Programa CA/AC promou l'establiment d'un ambient d'aula òptim i facilitador de comportaments socialment acceptats, de relacions positives, i d'habilitats per exercir una vida democràtica i equitativa d'acord amb el paradigma inclusiu. En definitiva, aquest és un programa que contribueix notablement a que els educands puguin aprendre a viure.

6. CONCLUSIONS

En aquesta recerca hem plantejat l'estructura cooperativa de l'aula, concretada en el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) conscients de que no és una panacea, però sí un plantejament estratègic i eficaç per atendre la diversitat de manera més equitativa –des de l'òptica del paradigma inclusiu– i pel desenvolupament de potencialitats d'ampli espectre.

Com senyalàvem al principi, la nostra intenció al començar aquest treball era realitzar un estudi sobre la incidència del Programa CA/AC en les relacions entre els alumnes, per determinar si aquestes s'enfortien positivament, i si els vincles i lideratges negatius (comportaments disruptius, assetjadors o excloents) mostraven una tendència decreixent, tot millorant la convivència.

A continuació, es presenten les conclusions a les quals s'ha arribat en relació als objectius proposats.

O1. Comprovar si les opinions del professorat participant en el Programa CA/AC verifiquen la incidència d'aquest en referència a la millora del clima de l'aula i a l'establiment de relacions positives entre l'alumnat a través dels següents objectius específics:

O.1.1. Identificar respostes vinculades amb la participació i la presa de decisions consensuada

Els resultats indiquen que el professorat percep una millora considerable en la participació de tots els alumnes. De fet, la categoria establerta per identificar fragments narratius relacionats amb aquesta dimensió és rellevant en les consideracions que el professorat participant fa en referència a la influència del Programa CA/AC. Tanmateix també confirma que, de manera progressiva, els educands aprenen a prendre decisions de manera consensuada, i que, tot i ser difícil per alguns alumnes considerats acadèmicament més brillants, els lideratges esdevenen més positius, horitzontals i compartits.

O.1.2. Identificar respostes sobre la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat del grup classe

La participació dels alumnes en les diferents dinàmiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC promou que els alumnes del grup classe es coneguin més, i que per tant, s'enforteixin els vincles afectius entre ells. Aquesta es pot considerar com la segona dimensió més influenciada per les pràctiques proposades pel programa.

O.1.3. Identificar respostes relacionades amb la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent.

Els resultats revelen que les relacions entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge també milloren de manera considerable. Les dinàmiques destinades a assolir aquesta finalitat contribueixen positivament a que tots els alumnes, indiferentment de la seves particulars característiques, es coneguin millor, s'acceptin, es respectin, se sentin reconeguts, i que conseqüentment s'estableixin vincles positius i d'amistat entre ells.

Tot i ésser una categoria/dimensió que a primera vista pot resultar poc rellevant –degut al baix percentatge de relats que en fan referència– es considera significativa, ja que, malauradament, el nombre d'educands que es troben amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge escolaritzats en centres educatius ordinaris encara és força baix.

O.1.4. Identificar respostes vinculades amb la predisposició a la solidaritat, al respecte a les diferències i a l'establiment d'una convivència satisfactòria.

Els resultats mostren, amb superioritat, la rellevància de la influència exercida pel Programa CA/AC referent a la millora en la disposició dels alumnes a la solidaritat, al respecte a les diferències, a la millora de la convivència, i sobre tot a l'ajuda mútua. De fet, l'ajuda mútua, és l'habilitat adquirida pels alumnes més i millor reconeguda pel professorat participant en el programa. Consideren aquesta com una de les esferes més positivament influenciades degut a l'estructuració cooperativa de l'aula.

O.1.5. Identificar respostes relacionades amb la disminució de comportaments disruptius, assetjadors i excloents cap a determinats alumnes.

Tot i que alguns documents explorats inclouen escassos fragments narratius relacionats amb la millora del comportament disruptiu, assetjador o excloent d'alguns alumnes cap a companys més vulnerables, cal destacar que els resultats obtinguts de les entrevistes als coordinadors d'aprenentatge cooperatiu confirmen que hi ha hagut una millora estimable en el comportament de determinats alumnes que alteraven la convivència i el clima de l'aula. S'atribueix aquesta millora a la implementació del Programa CA/AC –amb el suport d'altres actuacions paral·leles destinades a millorar la convivència escolar– el qual ha promogut la mediació entre iguals, la regulació de la convivència, el respecte a les normes, i la manifestació explícita de desacord cap a certs comportaments disruptius. Així, tot i ésser baix el percentatge d'aparició d'aquesta dimensió explorada, la influència del Programa CA/AC es considera força rellevant, ja que aquests centres –segons les explicacions dels coordinadors entrevistats– són relativament tranquils i sense conflictes importants derivats de comportaments disruptius.

Creiem doncs, que es confirma la Hipòtesi 1.1: *“El professorat participant percep millores en els vincles afectius i relacionals entre els alumnes, millores en el coneixement i reconeixement dels companys, influenciades per un increment en la participació de tot el grup classe en les diferents dinàmiques proposades pel Programa CA/AC”*, ja que s’evidencia una millora rellevant en la participació de tots els alumnes, fet que promou un millor i major grau de coneixement entre ells, i el conseqüent establiment de relacions positives i d’amistat.

La Hipòtesi 1.2: *“El professorat participant percep una millora en l’establiment de vincles i xarxes solidàries entre els alumnes a través de la disposició a l’ajuda mútua”* també es confirma, ja que la dimensió que engloba la disposició a l’ajuda mútua brilla per la seva rellevància en les consideracions positives que fa el professorat participant en el Programa CA/AC.

La Hipòtesi 1.3. *“El professorat participant percep una millora en l’adquisició d’habilitats necessàries per a l’establiment d’una convivència satisfactòria, i una disminució de les conductes disruptives a l’aula, assetjadores i excloents de determinats alumnes cap als seus companys, que per diversos motius són més vulnerables a l’exclusió”* també es confirma, ja que tal i com s’ha comentat anteriorment, tot i ésser centres relativament tranquils, el professorat confirma una millora en referència a aquest àmbit.

O.2. Comprovar si les opinions de l’alumnat participant en el Programa CA/AC verifiquen la incidència d’aquest en referència a la millora del clima de l’aula i a l’establiment de relacions positives entre l’alumnat a partir dels següents objectius específics:

O.2.1. Identificar respostes vinculades amb la participació i la presa de decisions consensuada

Els resultats revelen que l’alumnat percep com a destacable la millora en la participació de tots els companys, ja que, tot i no ésser les consideracions més

destacades per ells, sí és significativa la presència dels relats que fan referència a un notable avançament en la participació equitativa, en la presa de decisions consensuada i l'establiment de lideratges compartits i horitzontals.

O.2.2. Identificar respostes sobre la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat del grup classe

En referència a la millora del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat del grup, els resultats confirmen que els educands dels dos centres d'Educació Primària adverteixen una millora considerable –tot i que no tant significativa com en altres dimensions– en l'establiment de relacions positives i d'amistat. Per contra, els estudiants del centre d'Educació Secundària no destaquen tant les seves valoracions en aquest àmbit.

O.2.3. Identificar respostes relacionades amb la promoció del coneixement mutu i l'establiment de relacions positives d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació, degut a la seva discapacitat o al seu origen cultural diferent

Els resultats obtinguts no destaquen suficientment la percepció de l'alumnat en referència a la millora del coneixement i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat corrent i l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge. Són poc significatives les aportacions que fan els alumnes del centre d'Educació Secundària, i inexistents les dels educands dels centres d'Educació Primària.

Tal i com s'ha comentat, encara és escassa la presència d'educands que es troben amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge en centres educatius ordinaris. Per tant, es creu que aquest és un motiu pel qual aquest

àmbit no és tant reconegut per l'alumnat participant en el Programa CA/AC.

O.2.4. Identificar respostes vinculades amb la predisposició a la solidaritat, al respecte a les diferències i a l'establiment d'una convivència satisfactòria.

La superioritat dels resultats obtinguts en relació a la predisposició de l'alumnat a la solidaritat i a l'ajuda mútua destaquen en moltes de les impressions aportades pels educands dels centres educatius objecte d'estudi. L'ajuda mútua, doncs, és en primer lloc l'actitud més ben reconeguda per tot l'alumnat després de treballar en equips a partir de les diferents pràctiques cooperatives que proposa el Programa CA/AC.

O.2.5. Identificar respostes relacionades amb la decreixença de comportaments disruptius, assetjadors i excloents cap a determinats alumnes.

Per part dels educands, els resultats només confirmen parcialment una decreixent tendència dels comportaments disruptius i excloents en determinats alumnes. De fet, només es percep, en els resultats derivats de les preguntes a nivell individual, un percentatge relativament baix de respostes referents a la millora de la convivència, i encara menys significatiu en la millora de determinats comportaments excloents.

Els resultats obtinguts dels Plans d'Equip evidencien que la Hipòtesi 2.1.: *“L'alumnat participant percep millores en els vincles afectius i relacionals entre ells, i millores en el coneixement i reconeixement dels companys, influenciades per un increment en la participació de tot el grup classe en les diferents dinàmiques proposades pel Programa CA/AC”* es confirma parcialment, ja que les observacions –en la pregunta a nivell d'equip– que fan els educands del Centre d'Educació Secundària sobre la influència de les pràctiques cooperatives en la millora del coneixement i l'establiment de relacions positives

brillen per la seva absència. Tot i que a nivell individual, sí s'han trobat respostes representatives de la influència del Programa CA/AC en l'establiment i la millora de vincles afectius entre l'alumnat. Tanmateix, les respostes de l'alumnat del Centre d'Educació Primària –tant a nivell individual com de grup– sí fan referència a la influència en aquesta esfera.

Per altra banda, es confirma la Hipòtesi H.1.2. : *“L'alumnat participant percep una millora en l'establiment de vincles i xarxes solidàries entre ells, a través de la disposició a oferir a l'ajuda mútua”*, ja que els resultats obtinguts destaquen la influència de les pràctiques cooperatives plantejades pel Programa CA/AC en la millora de la disposició de l'alumnat a l'ajuda mútua.

La Hipòtesi 1.3.: *“L'alumnat participant percep una millora en l'adquisició d'habilitats necessàries per a l'establiment d'una convivència satisfactòria, i una disminució de les conductes disruptives a l'aula, i assetjadores i excloents de determinats alumnes cap als seus companys, que per diversos motius són més vulnerables a l'exclusió”* només es pot confirmar parcialment, ja que tot i detectar algunes respostes referents a la millora de la convivència, no se n'ha detectat cap que es vinculi amb la millora de comportaments disruptius i excloents.

7. LIMITACIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR

Arribats a aquest punt, on s'acaba aquesta trajectòria de recerca, cal fer un balanç sobre les limitacions que s'han trobat durant el seu desenvolupament, i alhora proposar noves línees de recerca vinculades a aquest estudi.

La gran limitació trobada en la realització d'aquest treball ha estat de caràcter temporal. El temps, doncs, no ha permès estudiar un nombre més elevat de centres, i per tant, una exploració més extensa en xifres dels documents, així com la realització d'un major nombre d'entrevistes, necessaris per a poder contrastar, variar o generalitzar les conclusions a les quals s'ha arribat.

Per altra banda, tot i que la majoria dels documents explorats estan escrits en gallec, cal dir que no ha estat difícil comprendre'n el contingut, ja que la semblança d'aquesta llengua amb el català és força evident. Cal destacar però, que durant l'exploració de diferents documents, s'ha detectat que en alguns d'ells hi manca informació o bé que estan omplerts a mitges.

Es destaca, també, la complexitat de la pròpia naturalesa dels temes tractats a l'hora d'acotar el marc teòric del treball. Doncs, l'extensa bibliografia existent, requereix un estudi més a fons –que requereix més temps– per aprofundir en els aspectes teòrics.

El propi moment en què ens trobem –on la velocitat i dinàmica conjuntura social que ens envolta– tampoc afavoreix els necessaris processos de reflexió de les pràctiques educatives, ni els essencials intercanvis i contrastos; i el procedir no va acompanyat de la reflexió social i pedagògica que requereix l'establiment d'una societat més inclusiva.

Per a futures estudis, es considera rellevant seguir aprofundint en la recerca iniciada, ja que els resultats que s'han obtingut d'aquesta –tot i ésser baix el nombre de casos estudiats– revelen certa tendència de la influència del Programa CA/AC en la millora de la convivència i l'establiment de relacions positives entre l'alumnat participant.

De fet, seria interessant iniciar una recerca, dirigida a engegar un ampli estudi qualitatiu i quantitatiu, sobre la incidència del Programa CA/AC en referència

als canvis que produeix en els alumnes que actuen mitjançant conductes excloents i/o assetjadores, que poden derivar en tendències violentes.

Per a futures recerques, també seria interessant comprovar el desenvolupament emocional de l'alumnat que es troba amb més dificultats per a la participació i l'aprenentatge, al participar en el Programa CA/AC durant totes les etapes que aquest proposa. Per assolir aquesta finalitat, caldria iniciar un estudi amb la col.laboració de diversos centres, els quals tinguessin engegats processos inclusius. Els resultats obtinguts podrien contribuir a la millora de la situació personal d'aquests infants, el seu autoconcepte i la seva autoestima per a promoure la seva inclusió social i educativa.

Totes aquestes propostes tant sols són una mostra de les diverses possibilitats existents per explorar el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), un plantejament d'intervenció didàctica que pot ser de gran interès per a l'escola i la societat del segle XXI.

8. REFLEXIÓ PERSONAL

El context actual de la societat en què vivim, fortament marcada per l'individualisme i la competència, no afavoreix la transmissió de valors fonamentals com són la cooperació, l'ajuda, la solidaritat, l'amistat, i una convivència satisfactòria. Tot i que les nostres societats es descriuen com a justes, tolerants i vinculades a ideals democràtics i solidaris, en les quals el dret a la igualtat d'oportunitats i la justícia social semblen ser els eixos vertebradors que les configuren, en realitat, aquestes estan impregnades de desigualtats i injustícies que afecten greument la qualitat de vida de moltes persones. S'evidencia doncs, que els objectius marcadament individualistes i egoistes estan en contradicció amb els objectius socials. Hi ha una tensió permanent entre els valors tangibles a nivell individual i els socials. Tensions que, malgrat passen els anys, encara persisteixen en ple segle XXI.

L'exclusió és un fenomen estructural i multidimensional que està augmentant considerablement, és un procés dinàmic que cada vegada afecta a més persones i més diverses. L'exclusió doncs, molt relacionada amb certs processos socials de l'actualitat –com la inestabilitat econòmica, política, social i educativa, i les famoses retallades galopants en certs àmbits– és un problema social. Una problemàtica social en el que les accions institucionals i les mediacions polítiques també poden ser generadores de processos excloents.

El paradigma inclusiu implica l'exercici efectiu de drets com l'equitat en la vivenda, l'educació, la salut, la cultura, l'accés al mercat laboral, i les xarxes de suport i de relació. La inclusió doncs, també és un procés dinàmic, un fet multidimensional que es pot promoure des de diferents àmbits.

Una millora qualitativa de les nostres societats serà efectiva quan, realment, aquestes tendeixin cap a senders on quedi garantida la igualtat d'oportunitats per a totes les persones. On la democràcia i la justícia social siguin els pilars bàsics que sustentin una implicació global i compartida. Importen doncs, per a què això sigui possible, accions a nivell individual, social, polític i institucional. És fonamental, doncs, potenciar al màxim tots els factors, agents i àmbits clau.

Sens dubte, una de les grans necessitats de l'escola actual és formar futurs ciutadans democràtics, justos i solidaris. L'escola pot, però no sola. Precisa la cooperació i el treball en xarxa de tots els agents socials. I això és cosa de tots. Des de les institucions s'han de garantir els mitjans suficients per a què sigui possible. Tanmateix, per aconseguir una societat inclusiva, també és imperatiu que la població es despulli de molts prejudicis que romanen emmascarats.

Personalment, els aprenentatges adquirits durant aquesta breu trajectòria acadèmica m'han permès ampliar la perspectiva d'un fenomen, d'un procés que moltes vegades rau invisible davant els nostres ulls. Ara és diferent, tot ha canviat... La mirada de desconexença, la observació passiva des de la distància dels processos excloents, també ha canviat. Capaç de percebre, analitzar i entendre el perquè de l'existència de moltes barreres que sovint rauen implícites –i que no permeten engegar o continuar processos inclusius– ara em sento capacitada per enfortir aquells punts clau que, de no ser treballats com es correspon, podrien esdevenir vertaderament excloents. De fet, la realització del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva m'ha permès adquirir coneixements tant teòrics com pràctics i procedimentals vinculats a l'atenció a la diversitat de manera equitativa, inclusiva.

El Mòdul 1, el qual introduïa el paradigma inclusiu, va contribuir a canviar radicalment la meva concepció de l'educació. Va suposar una obertura de múltiples canals i diferents camins desconeguts fins aleshores. Va comportar una visió de l'educació més democràtica i garant de la igualtat d'oportunitats, i alhora una nova idea dels processos inclusius en l'àmbit social, així com la coneixença de diferents barreres que obstaculitzen els processos inclusius.

El Mòdul 2 va contribuir considerablement en enriquir els modestos coneixements que posseïa sobre els diferents paradigmes d'investigació educativa. L'estudi dels diferents mètodes, tècniques i instruments de recerca em va permetre prendre una decisió sobre el camí a escollir en la recerca del present Treball Final de Màster. Alhora, vaig conèixer amb més profunditat el GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) i les seves diferents línees de recerca. Tanmateix, la sessió dirigida pel Dr. José Ramón Lago, en la

qual va fer una profunda descripció de l'estructura del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar), va ser decisiva en l'elecció del tema del present estudi.

El Mòdul 3 va contribuir en la meua iniciació en l'àmbit més pràctic enfocat als diferents models de suports educatius, i en la posta en comú, i la conseqüent reflexió sobre diferents estratègies per atendre la diversitat en Educació Infantil i Primària, i en Educació Secundària.

Amb els continguts tractats al Mòdul 4 vaig descobrir l'interessant concepte del Disseny Universal i les programacions Multinivell. Aquesta assignatura va contribuir considerablement en l'enriquiment de les meves competències com a mestre per a desenvolupar Programacions i Unitats Didàctiques per a tots els alumnes. Vaig copsar l'essència del treball en xarxa, de la necessitat de reflexió, de cooperació, i d'intercanvi d'experiències de tots els àmbits i agents socials dels diferents sectors i nivells, per a promoure els complexos processos inclusius. Finalment l'assignatura que versa sobre l'estructura cooperativa de l'aprenentatge va incidir notablement en una millora dels coneixements de l'estratègia educativa per atendre la diversitat que més m'apassiona. Els continguts tractats em van permetre conèixer a fons el Programa CA/AC i els diferents àmbits d'intervenció que proposa per a promoure el treball en equip.

El Mòdul 5 va permetre concretar aspectes socials vinculats amb projectes inclusius engegats al territori per a persones que, malauradament, estan patint l'adversitat dels processos excloents.

Finalment, el Mòdul 6, estructurat pel Treball Final de Màster i les pràctiques vinculades a aquest, m'ha permès iniciar-me i capacitar-me per a engegar processos de recerca en l'àmbit educatiu, tot aprenent a treballar de manera metòdica, amb precisió, i amb el rigor que requereix l'apassionant món de la recerca.

La investigació en educació permet ampliar perspectives, contrastar i millorar el que tenim per assolir allò pretenem millorar. Hem d'avançar i seguir en aquesta línia, ja que la recerca és vital per a progressar. I aquest és un dels reptes que em plantejo abordar després de la realització del Màster en Educació Inclusiva.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Document preparat per a la revista Journal of Educational Change. Manchester.
- Camilli, C., López, E., & Barceló, M. L. (2012). Eficacia el aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching* (30), 81-103. Recuperat de:
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/9316/9609
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z.. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- DIEC. (2007) Diccionari de la llengua catalan de l'Institut d'Estudis Catalans. Segona Edició. Recuperat de: <http://dlc.iec.cat/>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Secretaría Digital Técnica.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid* (1), 7-32. Recuperat de:

<http://www.intermigra.info/extranjeria/archivos/revista/CUADERNO1CONVIVENCIA.pdf>

- Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1 (1), 54-64.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Recuperat de:
<http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2000). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad*. Madrid: Edicions Rialp.
- López Quintás, A. (1999). *La Formación Adecuada a la Configuración de un Nuevo Humanismo*. São Paulo: L. Jean Lauand.
- Lukas, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E., Martín, A., & Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Gasteiz: Ararteko.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga. Aljibe.

- Marina, J. A. (2010). *Aprender a vivir*. Barcelona: Planeta.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje* , 26 (1), 79-95.
- Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, Á. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Recuperat de:
<http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/ENCUESTA SOBRE CONVIVENCIA.pdf>
- Nacions Unides (1948). *Declaració Universal de Drets Humans*. Recuperat el 19 de Gener de 2014. Recuperat de:
http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Ortega, R., & del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29.
- Porter, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat* , 5 (1), 6-14. Recuperat de
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102019/141951>
- Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa. Investigador pral.: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

- Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torné, A.; Rodrigo, C. *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo*. Document intern del GRAD la Universitat de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de Educación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (págs. 15-93). Guatemala. Recuperat de:
<https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112. Recuperat de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>
- Riera, G. (2010). Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar. (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa. (Tesi doctoral). Universidad de Vic. Recuperat de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9326/tesi.pdf;jsessionid=0CE80D88F0867A5FE18C6C3C14B47185.tdx2?sequence=1>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 133-149. Recuperat de:
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7_hm.html
- Ruiz, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. (Tesi Doctoral). Universitat de Valladolid. Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2729>
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat* , 5 (1), 18-25.

Recuperat de:

<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022/163617>

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Vilarrasa, A. (2013). *Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia dentro y fuera del aula*. (Treball de Final de Grau). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperada de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1831>